

Michał Kowalewski

---

# Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły

**EDUKACJA. TEORIA I PRAKTYKA WYCHOWANIA**



**WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO**

# **Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły**



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

Michał Kowalewski

---

# Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły

**EDUKACJA. TEORIA I PRAKTYKA WYCHOWANIA**



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2021

Michał Kowalewski – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu  
Katedra Pedagogiki Wieku Dziecięcego, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

*Inetta Nowosad, Sławomir Sztobryn*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

REDAKCJA

*Izabela Baran*

SKŁAD I ŁAMANIE

*AGENT PR*

KOREKTA TECHNICZNA

*Anna Jakubczyk*

PROJEKT OKŁADKI

*Agencja Reklamowa efectoro.pl*

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/cienpies

Publikacja opiniowana w trybie podwójnie ślepych recenzji

© Copyright by Michał Kowalewski, Łódź 2021

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2021

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.10401.21.0.M

Ark. wyd. 21,1; ark. druk. 21,625

ISBN 978-83-8220-708-8

e-ISBN 978-83-8220-709-5

<https://doi.org/10.18778/8220-708-8>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A

[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)

e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)

tel. 42 635 55 77

# SPIS TREŚCI

Wstęp .....	7
<b>CZĘŚĆ I</b>	
<b>TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY</b>	
Rozdział 1	
<b>Zróżnicowane konteksty jakości szkoły – teoretyczny zarys problematyki ...</b>	13
1.1. Jakość szkoły – współczesne zakresy definicyjne i znaczeniowe .....	14
1.2. Szkoła i jej jakość w aspekcie zmian polityki zarządzania oświatą .....	23
1.3. Pomiar jakości pracy szkoły – mierzenie, diagnoza, ewaluacja .....	33
1.4. Planowanie systemu jakości szkoły .....	57
1.5. Ocenianie w kształtowaniu jakości szkoły .....	66
1.6. Podsumowanie .....	72
Rozdział 2	
<b>Ocenianie jako element praktyki edukacyjnej szkoły .....</b>	75
2.1. Ocena i ocenianie w ujęciach definicyjnych .....	76
2.2. Cele i założenia procesu oceniania .....	82
2.3. Przedmiot oceny .....	100
2.4. Współczesne modele i systemy oceniania .....	109
2.5. Metodyka oceniania szkolnego .....	126
2.6. Podsumowanie .....	140
Rozdział 3	
<b>Perspektywa i warunki oceniania wspierającego .....</b>	143
3.1. Przygotowanie do procesu oceniania wspierającego .....	144
3.2. Komunikowanie ocen w procesie edukacyjnym .....	155
3.3. Podsumowanie .....	169
<b>CZĘŚĆ II</b>	
<b>METODOLOGICZNE PODSTAWY PRACY</b>	
Rozdział 4	
<b>Założenia metodologiczne badań własnych .....</b>	173
4.1. Ogólny zarys problematyki badawczej .....	173
4.2. Problemy i pytania badawcze .....	179

4.3. Metody i narzędzia badawcze .....	184
4.4. Przebieg badań .....	191
4.5. Charakterystyka badanych .....	192
4.6. Podsumowanie .....	194

### CZĘŚĆ III

#### ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

##### Rozdział 5

<b>Ocenianie szkolne w perspektywie założeń oceniania wspierającego .....</b>	<b>197</b>
5.1. Ocenianie w świadomości nauczycieli .....	197
5.1.1. Wiedza i opinie nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego .....	198
5.1.2. Nauczycielskie doświadczenia z dydaktycznej praktyki oceniania .....	204
5.1.3. Ocenianie jako element relacji nauczycieli z uczniami .....	213
5.1.4. Ocenianie wspierające w opiniach nauczycieli .....	215
5.2. Ocenianie w recepcji uczniów .....	225
5.2.1. Wiedza i opinie uczniów na temat procesu oceniania szkolnego .....	226
5.2.2. Uczniowskie doświadczenia ze szkolnej praktyki oceniania .....	229
5.2.3. Ocenianie jako element relacji uczniów z nauczycielami .....	235
5.2.4. Ocenianie wspierające w opiniach uczniów .....	238
5.3. Przebieg procesu oceniania w szkolnej praktyce edukacyjnej .....	247
5.4. Podsumowanie .....	256

##### Rozdział 6

<b>Ocenianie wspierające w praktyce edukacyjnej wybranych szkół .....</b>	<b>265</b>
6.1. Ocenianie w świadomości nauczycieli .....	267
6.1.1. Różnice w wiedzy i opiniach nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego .....	267
6.1.2. Różnice w nauczycielskich doświadczeniach z dydaktycznej praktyki oceniania .....	273
6.1.3. Różnice w ocenianiu jako obszarze kształtowania relacji nauczycieli z uczniami .....	282
6.1.4. Różnice w zakresie oceniania wspierającego w opiniach nauczycieli .....	284
6.2. Ocenianie w recepcji uczniów .....	295
6.2.1. Różnice w wiedzy i opiniach uczniów na temat procesu oceniania szkolnego .....	296
6.2.2. Różnice w uczniowskich doświadczeniach ze szkolnej praktyki oceniania .....	299
6.2.3. Różnice w ocenianiu jako elemencie kształtowania relacji uczniów z nauczycielami .....	303
6.2.4. Różnice w zakresie oceniania wspierającego w opiniach uczniów .....	305
6.3. Różnice w przebiegu procesu oceniania w szkolnej praktyce edukacyjnej .....	315
6.4. Podsumowanie .....	323

##### Rozdział 7

<b>Ocenianie wspierające a dziedziny kształcenia szkolnego .....</b>	<b>327</b>
--	------------

<b>Zakończenie .....</b>	<b>335</b>
--------------------------	------------

<b>Bibliografia .....</b>	<b>341</b>
---------------------------	------------

## Wstęp

Niniejsza publikacja poświęcona jest zagadnieniu oceniania wspierającego, jego obecności we współczesnej dydaktyce i metodyce kształcenia, a także jego wielowymiarowym i zróżnicowanym aspektom oddziaływań, skupionym głównie wokół budowania jakości praktyki edukacyjnej szkoły. Problematyka oceny szkolnych osiągnięć ucznia oraz pojęcie jakości szkoły należą do najbardziej istotnych i popularnych zarazem zagadnień obecnych we współczesnych systemach edukacyjnych. Wartościowanie edukacyjnych osiągnięć szkolnych, jako jeden z najważniejszych elementów procesu kształcenia, ewoluowało w swoistej synergii wraz ze zmianami, które dokonywały się w obszarze nauk o wychowaniu, oraz z reformami obejmującymi politykę oświatową. Przemiany edukacyjne uwarunkowane w dużej mierze zmianami postaw filozoficzno-psychologicznych oraz światopoglądowych implikowały zróżnicowane podejścia do problemu nauczania i uczenia się, kreowały różne funkcjonalnie modele szkół, przypisywały odmienne role zarówno nauczycielom, jak i ich podopiecznym. Wspomniane przeobrażenia znalazły swój wyraz również w przyjętych modelach oceniania, które stanowią nieodłączny element praktyki edukacyjnej, jaką realizuje szkoła. Zmianom podlegały: przedmiotowy zakres oceny, funkcje, jakie miała ona spełniać, metodyka jej konstruowania, cele, jakim ocena szkolna miała służyć, a w konsekwencji praktycznie sama istota jej pojmowania.

Przywołany już kontekst jakościowy ma w naukach o wychowaniu zdecydowanie krótsze tradycje. Próba zdefiniowania jakości nastroczać może pewnych trudności w określeniu właściwych ram merytorycznego zakresu tego pojęcia. W kontekście edukacji najczęściej jest ona utożsamiana z rezultatem działań, zazwyczaj o edukacyjnym charakterze, podlegających weryfikacji. Jakość szkoły, jakość jej pracy i funkcjonowania czy wreszcie jakość realizowanej przez szkołę praktyki edukacyjnej to synonimiczne określenia,



które często towarzyszą zagadnieniom związanym z obecną w systemach oświatowych ewaluacją, a także ocenianiem szkół i rezultatów osiągniętych przez ich uczniów. Wspomniany stan faktyczny stanowi konsekwencję zmian, jakie dokonały się przede wszystkim w sferze polityki oświatowej, przeprowadzanych reform oraz przemian widocznych w sposobach zarządzania szkolnictwem. W szerokim zakresie znaczeniowym jakość szkoły i jakość jej edukacyjnej praktyki wymaga bliższego omówienia, uwzględniającego wskazanie czynników, które zarówno w kontekście jej zdefiniowania, jak i próby jej zmierzenia mogą odgrywać rolę istotnych determinantów. W wąskim ujęciu jakość podlega swoistej parametryzacji i bywa traktowana jako jeden ze statystycznych wskaźników pozwalających na ocenę funkcjonowania szkoły, realizowanej przez nią praktyki, oraz na sporządzanie rankingów placówek edukacyjnych w drodze porównywania uzyskiwanych przez nie zróżnicowanych wyników, a także ocen uczniów, będących częścią ich społeczności.

W monografii, w kontekście jakości szkoły, uwzględniono parametryczne aspekty jej funkcjonowania, a jakości praktyki edukacyjnej przypisane zostało również inne, wynikające z paradygmatów współczesnej pedagogiki znaczenie. W świetle aktualnych postulatów nauk o wychowaniu nadrzędnym podmiotem oddziaływań o edukacyjnym charakterze jest uczeń, indywidualnie postrzegana jednostka, nadrzędnym zaś celem działań dydaktyczno-wychowawczych staje się jego wszechstronny rozwój. Przesłanki te implikują potrzebę uznania wszechstronnego rozwoju ucznia za jeden z nadrzędnych elementów opisujących jakość, która charakteryzuje realizowaną przez szkołę edukacyjną praktykę.

Wszechstronnemu rozwojowi uczącej się jednostki powinno służyć ponadto ocenianie szkolne, które w świetle współczesnych postulatów pedagogicznych ma za zadanie nie tylko informować ucznia o poziomie zdobytej wiedzy i opanowanych umiejętności, ale także oddziaływać na kierunki jego dalszej drogi edukacyjnej. Konstatacja ta, potwierdzona wieloma opracowaniami z zakresu literatury przedmiotu, w znacznej mierze przyczyniła się do genezy typu oceny szkolnej, którą w dzisiejszej edukacji określa się mianem wspierającej. Ocenianiu wspierającemu zarówno w publikacjach dotyczących zagadnień pomiaru dydaktycznego, jak i w dydaktyczno-metodycznych dyskursach poświęca się sporo uwagi, przypisuje wiele funkcji, jakie powinno ono spełniać, i wymienia konsekwencje, jakie powinny stać się wynikiem jego oddziaływania. Zauważalna jest natomiast pewna luka w postaci braku teoretycznego zaplecza, które ułatwiłoby praktyczną realizację wspomnianych założeń. W niniejszej pracy przyjęte zostało założenie, że ocenianie jest aktem komunikacyjnym, wyrazem procesu komunikacji językowej, jaka zachodzi na płaszczyźnie relacji nauczyciel–uczeń. Ocena postrzegana jest zatem jako stopień czy też nota szkolna kierowana przez nauczyciela pod adresem ucznia w formie komunikatu, którego konstrukcja oraz sposób przekazania z perspektywy efektywności recepcji odbiorcy ma znaczenie równie istotne, jak sam uzyskany rezultat.

Skuteczność modelu oceniania oraz efektywność oddziaływań oceny na dalsze działania edukacyjne ucznia w znacznej mierze zależą więc od skuteczności i efektywności procesów komunikacyjnych, które służą ich realizacji. Tak sformułowane założenia były głównym powodem, dla którego zakładający skuteczność przekazu model komunikacji językowej, wraz z funkcjami, jakie spełnia, stał się w prezentowanej pracy swoistym zapleczem dla realizacji modelu oceniania o wspierającym charakterze. Publikacja może zatem z jednej strony okazać się przydatna w aspekcie analizy procesów wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów i wspierających wymiarów ich oddziaływania, z drugiej zaś stanowić inicjację dyskusji o efektywności procesów komunikacyjnych, na podstawie których dokonywany jest sam proces edukacyjny.

Monografia ma charakter teoretyczno-empiryczny i jest adresowana zarówno do nauczycieli, jak i studentów kierunków pedagogicznych, a także do czytelników, którzy szkolne ocenianie i wspieranie edukacyjnego rozwoju uczniów oraz jakość praktyki edukacyjnej realizowanej przez szkołę postrzegają jako zagadnienia istotne, warte dyskusji, namysłu i refleksji.

Publikacja podzielona została na trzy części. Część pierwsza składa się z trzech rozdziałów poświęconych w całości teoretycznym podstawom poruszanej problematyki. Rozdział pierwszy stanowi próbę zdefiniowania pojęcia jakości w kontekście edukacji i realizowanej w szkole praktyki edukacyjnej wraz ze wskazaniem przeobrażeń, jakim poddany został system szkolnictwa i zarządzania oświatą. W kolejnych podrozdziałach omówione zostały zagadnienia związane z planowaniem i pomiarem jakości pracy szkoły oraz z rolą oceniania w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej. Rozdział drugi w swoim zakresie merytorycznym koncentruje się wokół zagadnienia oceny szkolnej, a także oceniania będącego jednym z elementów procesu edukacyjnego realizowanego przez szkołę. Poza próbą określenia zakresu definicyjnego, poczynioną już na samym początku, w kolejnych podrozdziałach przywołane zostały cele i założenia procesu oceniania, przedmiotowe zróżnicowanie oceny i dokonujące się w jego obszarze przeobrażenia. Omówione zostały też modele oceniania obecne we współczesnych systemach oświatowych oraz metodyka konstrukcji oceny, jaką w swojej pracy zawodowej posługują się nauczyciele. Rozdział trzeci, opisujący warunki i perspektywę oceniania wspierającego, stanowi próbę przybliżenia elementarnych zagadnień związanych ze wspierającym wartościowaniem edukacyjnych osiągnięć uczniów w dwóch obszarach: przygotowania nauczycieli i realizacji procesów komunikacyjnych warunkujących skuteczność przyjętych uprzednio założeń w praktyce. Każdy ze wspomnianych rozdziałów pierwszej części pracy zakończony jest krótkim podsumowaniem.

Część druga poświęcona została w całości metodologicznym podstawom niniejszej publikacji. Celem przeprowadzonej procedury badawczej o charakterze ilościowym jest próba określenia stopnia, w jakim model

oceniającego wspierającego funkcjonuje w praktyce edukacyjnej szkoły w kontekście budowania jej jakości. W metodologicznej części pracy uwzględniono dysproporcje i różne jakości szkoły oraz realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej, poddając badaniom placówki o zróżnicowanych efektach zewnętrznych i wewnętrznych, szczegółowe zaś analizy objęły opinie tudzież doświadczenia nauczycieli i uczniów oraz sam przebieg procesu oceniania. W kolejnych podrozdziałach omówiono ogólną problematykę badawczą wraz ze składającymi się na nią problemami i szczegółowymi pytaniami badawczymi, zaprezentowano narzędzia badawcze i sposób ich konstrukcji, ponadto omówiono przebieg podjętych działań badawczych. W zakończeniu rozdziału swoje miejsce znalazły charakterystyka badanych grup i krótkie podsumowanie.

Trzecia część pracy, stanowiąca analizę wyników badań, składa się z trzech kolejnych rozdziałów, których numeracja pozostaje zgodna z chronologią przyjętą dla wcześniejszych fragmentów opracowania. Rozdział piąty zawiera prezentację i omówienie wyników badań dotyczących procesu oceniania obecnego w szkolnej praktyce edukacyjnej w kontekście modelowych założeń oceniania wspierającego. Rozdział szósty rozszerza wspomnianą problematykę o element komparatystyczny – porównywane są wyniki badań przeprowadzonych w szkołach tego samego szczebla edukacyjnego, lecz osiągających zróżnicowane efekty zewnętrzne i wewnętrzne, a zatem w placówkach, w których jakość realizowanej praktyki edukacyjnej jest różna. Ostatni, siódmy rozdział rozważań poświęcony jest analizie wyników przeprowadzonej procedury badawczej dotyczących modelu oceniania wspierającego i różnicowania poziomu jego realizacji w zależności od dziedziny kształcenia.

Uzupełnienie struktury książki stanowią: Wstęp, Zakończenie oraz zamieszczone na końcu zestawienie bibliograficzne.

Na koniec chcę podziękować wszystkim osobom, które w trakcie przygotowywania niniejszej publikacji wspierały mnie i w jakikolwiek sposób przyczyniły się do jej powstania. Najbardziej moim Rodzicom.

**CZĘŚĆ I**  
**Teoretyczne podstawy pracy**



## ROZDZIAŁ 1

# Zróznicowane konteksty jakości szkoły – teoretyczny zarys problematyki

W naukach o wychowaniu jedną z kategorii opisujących współczesne zróznicowanie działań edukacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych, tj. procesów współtworzących realizowaną przez szkołę praktykę edukacyjną, oddziałującą na szkolną strukturę organizacyjną, a także na teoretyczne i praktyczne aspekty jej funkcjonowania, jest jakość. Pojęcie jakości nie jest pozbawione zróznicowanych odniesień kontekstowych, w akademickich, dydaktycznych oraz metodycznych dyskursach podejmowane są zagadnienia jakości edukacji, wychowania, opieki, nauczania i uczenia się, jakości szeroko rozumianego rozwoju uczących się jednostek (dorośli, młodzież, dzieci) i ich wspierania, wreszcie jakości samego życia, postrzeganego jako ogół aktywności, decyzji i działań podejmowanych i realizowanych w egzystencjalnym wymiarze każdego człowieka.

W ostatnich dziesięcioleciach przemiany polityczno-gospodarcze, ekonomiczno-społeczne i ideologiczno-światopoglądowe uczyniły jakość jednym z parametrów pozwalających opisywać edukację w jej szerokim definicyjnie ujęciu, a ponadto weryfikować efektywność i skuteczność realizowanej przez szkołę praktyki edukacyjnej, planować, oceniać i modyfikować jej działania w projekcyjnej orientacji.

We współczesnych dyscyplinach i subdyscyplinach nauk o wychowaniu prowadzone są badania nad jakością pracy szkoły<sup>1</sup> oraz narzędziami pozwalającymi na jej bardziej rzetelną diagnozę.

---

<sup>1</sup> Rozważania teoretyczne oraz empiryczne eksploracje poświęcone zagadnieniom jakości edukacji, jakości pracy szkoły, diagnostyce pedagogicznej, ewaluacji oraz nadzorowi

Na początku bieżącego rozdziału podjęto próbę zdefiniowania pojęcia jakości w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych, w kolejnych zaś podrozdziałach omówione będą przeobrażenia i zmiany, jakim poddany został system szkolnictwa i zarządzania oświatą, planowanie i pomiar jakości pracy szkoły, a także rola i znaczenie oceniania szkolnego (jednego z najważniejszych składników praktyki edukacyjnej szkoły) w działaniach o pro jakościowym charakterze.

## 1.1. Jakość szkoły – współczesne zakresy definicyjne i znaczeniowe

Teoretyczne rozważania nad zróżnicowanymi aspektami skupionymi wokół pojęcia jakości szkoły i związanej z nim problematyki poprzedzić powinna krótka chociażby chwila refleksji nad współczesną oświatą, nad charakterystyką systemu edukacji, jego orientacją i priorytetami, a także nad specyfiką obrazu dzisiejszego szkolnictwa w obliczu zmian, jakim zostało poddane w ostatnich latach w toku jego reformowania, ewolucji i transformacji.

Pytanie o współczesną edukację skłania do zastanowienia się nad aktualnymi postulatami, wymaganiami i oczekiwaniami, jakie szkolnictwu stawiają świat, rzeczywistość i społeczeństwo. Bezpowrotnie minęły już czasy, kiedy to od systemu edukacyjnego oczekiwano jedynie wyposażenia poddawanych wpływowi jego oddziaływania uczniów w ogólnie przyjęty kanon wiedzy i wyraźnie sprecyzowane programowe minimum umiejętności, a szkołę postrzegano jako instytucję realizującą wyłącznie zaplanowany proces kształcenia i wychowania.

W toku ewolucji systemów oświatowych przeobrażeniom uległy filozoficzne podstawy edukacji, swój wpływ wywarły też zróżnicowane psychologiczno-pedagogiczne ideologie obecne w naukach o wychowaniu. Humanistyczne orientacje procesów kształcenia, oddziaływania alternatywnych, liberalnych i emancypacyjnych nurtów obecnych w pedagogice, zmodyfikowały obraz i specyfikę dzisiejszej edukacji, przeobrażając charakter oraz kierunki zmian dydaktyczno-wychowawczych, wyznaczając nowe wartości i priorytety (np. podmiotowość i indywidualizm w pracy pedagogicznej z uczącymi się), zmieniając rodzaj interakcji, charakter układu relacji panujących w środowiskach edukacyjnych (np. autorytaryzm i zwierzchnictwo na

---

pedagogicznemu prowadzone są w różnych koncepcjach metodologicznych i zróżnicowanych strategiach badawczych, zob. m.in. koncepcje publikowane w monografiach oraz licznych artykułach naukowych przez: Irenę Dierzgowską, Lechosława Gawreckiego, Bolesława Niemierkę, Inettę Nowosad, Jacka Piekarskiego, Klemensa Strzyńskiego, Bogusława Śliwerskiego i Stefana Wlazłę.

plaszczyźnie interpersonalnych kontaktów nauczycieli z uczniami zastąpiły autonomia i partnerstwo), kreując odmienne wymagania stawiane uczącym się, ale także odmienne postulaty i oczekiwania kierowane pod adresem urzeczywistniającego proces nauczania instytucji oświatowych.

Współcześnie od szkoły realizującej proces kształcenia oczekuje się znacznie więcej niż transmisji wiedzy w wydaniu bliskim herbartowskiemu pedagogizmowi<sup>2</sup>. Jednym z największych wyzwań, jakim musi sprostać, jest przygotowanie uczestników jej społeczności do życia, do funkcjonowania w świecie, który cechuje niespotykana wcześniej dynamika zmian zachodzących niemal w każdej sferze i dziedzinie ludzkiej egzystencji, a także do uczestnictwa w społeczeństwie, które charakteryzuje pogłębiające się, wielowymiarowe i wieloaspektowe zróżnicowanie. Obok tradycyjnych, ukształtowanych w toku rozwoju nauk pedagogicznych funkcji oświaty, takich jak przejawiająca się w rozbudzaniu świadomości narodowej, społecznej i politycznej funkcja ogólnospołeczna, upowszechniająca w społeczeństwie wykształcenie elementarne funkcja kompensacyjna czy skoncentrowana na kształceniu szkolnym funkcja dydaktyczna, pojawiły się również nowe funkcje, wygenerowane przez zmiany i przeobrażenia zachodzące nieustannie w dzisiejszym świecie<sup>3</sup>. Wśród nich Danuta Waloszek wymienia m.in. funkcję innowacyjną, której zadaniem jest szybka reakcja na konieczność dostosowywania oświaty do potrzeb współczesności, przejawiająca się chociażby w działaniach mających na celu:

niwelowanie negatywnych skutków dynamicznego wzrostu cywilizacyjnego poprzez rozwiązania konieczne i możliwe do podjęcia przez przedstawicieli różnych grup społecznych, sygnalizowanie braków i słabości systemu oświatowego oraz wskazywanie sposobów ich eliminacji, opisywanie obszarów zmian w wymiarze mikro- i makrosocjalnym, opracowywanie narzędzi pomiaru efektywności kształcenia i sposobów ich wykorzystania, transmitowanie do praktyki osiągnięć i założeń edukacyjnych<sup>4</sup>.

Swoistym wyzwaniem dla współczesnej oświaty staje się ustawiczne przygotowywanie uczących się do spotkania z nowymi wyzwaniami, którym będą stawiać czoła w swojej codziennej egzystencji, a których specyfikę, charakter i częstotliwość pojawiania się warunkują kierunki i dynamika zmian dzisiejszej rzeczywistości<sup>5</sup>. Systemy oświaty muszą zatem podołać kierowanemu przez współczesność pod adresem szkolnictwa nowym zamówieniom edukacyjnym, modyfikując dotychczasową hierarchię priorytetowych wartości triady celów edukacji (wiadomości – umiejętności – postawy i kompetencje)

<sup>2</sup> Zob. C. Kupisiewicz, *Szkoła XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 51.

<sup>3</sup> Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1199–1205.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Por. tamże.



i przypisując marginalizowanemu dotąd kształceniu postaw i kompetencji pierwszoplanową pozycję<sup>6</sup>.

Satysfakcjonującym efektem końcowym procesu edukacji przestała być jednostka wyposażona jedynie w wiedzę i umiejętności, w dzisiejszych czasach powinna ona również umieć wykorzystać nabyte kompetencje w praktyce, a także odnaleźć swoje miejsce w dynamicznie zmieniających się edukacyjnych, kulturalnych i społecznych kontekstach rzeczywistości, efektywnie korzystając z oferowanych przez postęp cywilizacyjny i technologiczny zasobów oraz wykorzystując swój potencjał i możliwości.

Przewyciężeniu znanych z historii rozwoju dydaktyki tradycji, polegających na oderwaniu edukacji od globalnych problemów teraźniejszości, towarzyszy pilna potrzeba synergicznych połączeń między obszarami treści kształcenia a dynamicznie postępującym rozwojem świata<sup>7</sup>. Współcześnie proces edukacyjny nie ogranicza się więc wyłącznie do realizacji treści szkolnej dydaktyki. Jednym z jego zasadniczych zadań staje się analiza i doskonalenie metodyki nauczania, a także poszukiwanie nowych dróg i rozwiązań prowadzących do skutecznego i coraz bardziej efektywnego przekazywania zasobów wiedzy.

Wiedza, jako element systemu edukacji, w toku jego ewolucji nie uległa marginalizacji, zmienił się tylko sposób jej postrzegania, w tym zwłaszcza przekazywania, gdyż dominujące niegdyś w procesie jej transmisji strategie ilościowe zrównoważone zostały strategiami jakościowymi. Wiedza stała się zatem obiektem powszechnej troski, a nadrzędny interes ideologiczny, polityczny i społeczny stanowi już nie tylko suma wiadomości przekazywanych uczącym się, ale przede wszystkim jakość edukacyjnej praktyki szkoły.

Próba zdefiniowania jakości samej w sobie, a więc pozbawionej jakichkolwiek odniesień kontekstowych, jest zadaniem niezwykle trudnym, pod tym pojęciem może bowiem ukrywać się w zasadzie wszystko to, co ma związek z pewnymi cechami, np. wyrobów, usług czy działań. Problematykę definicyjnego ujęcia jakości można rozpatrywać w aspektach: filozoficznych, charakteryzując ją jako „pewien stopień doskonałości” (Platon), pragmatycznych, w świetle których jakość „to zgodność z wymaganiami” (Philip Crosby), rozwojowych – jakość to wówczas „strumień ciągłych udoskonaleń” (Masaaki Imai), a nawet normalizacyjnych, opisujących ją jako „stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości spełnia określone wymagania”<sup>8</sup>.

Według Klemensa Stróżyńskiego pojęcie jakości wywodzi się z ideologicznych nurtów osadzonych w teorii zarządzania instytucjonalnego. Zgodnie z taką konstatacją na potrzeby niniejszych rozważań jakość w odniesieniu do

<sup>6</sup> Zob. I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 116.

<sup>7</sup> Tamże, s. 117–118.

<sup>8</sup> Zob. *Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia ISO 9000:2000*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2001.

edukacji, oświaty i szkolnictwa będzie rozpatrywana w kontekście stworzonego przez Williama Edwardsa Deminga Całościowego Zarządzania Jakością<sup>9</sup> – koncepcji zarządzania organizacją, w której każdy aspekt działalności realizowany jest w perspektywie projakościowej<sup>10</sup>. Całościowe Zarządzanie Jakością, określane często mianem kompleksowego, zdefiniować można jako „kulturę korporacyjną, charakteryzującą się wzrostem zadowolenia klientów w wyniku stałych udoskonaleń, w których aktywnie uczestniczą wszyscy pracownicy firmy”<sup>11</sup>.

W swojej koncepcji Deming postulował zaangażowanie każdego pracownika danej organizacji w doskonalenie najdrobniejszych nawet aspektów jej działalności. Doskonalenie to miało następować na drodze drobnych usprawnień, bez rewolucyjnych reform czy znaczących inwestycji kapitałowych. Przyczyną takiego podejścia były prawidłowości wynikające z ogólnych zasad i wyznaczników rachunku efektywności, w świetle których inwestycje nieustannie wiążą się z nakładami kapitałowymi, a zatem wyższa jakość oznacza zazwyczaj konieczność poniesienia wcześniejszych wydatków. Tymczasem, zdaniem Deminga, prawdziwy wzrost jakości występuje wówczas, gdy na efekt ten składają się setki drobnych i niewymagających nakładów finansowych zmian i modyfikacji. Nadrzędnym celem staje się osiągnięcie kompleksowej jakości przy niskich kosztach, kulturę tę cechuje więc zaangażowanie organizacji na rzecz uzyskania zadowolenia klientów dzięki ciągłemu doskonaleniu się. W procesie zarządzania organizacją uczestniczą wszyscy jej pracownicy, którzy poprzez pracę zespołową, zaangażowanie, samokontrolę sukcesywnie podnoszą swoje kwalifikacje i przyczyniają się do jej efektywnego rozwoju. Najważniejszym kryterium orientującym działania staje się osiągnięcie długotrwałego sukcesu, którego źródłem są: zadowolenie klienta, korzyści dla organizacji i jej członków oraz dla społeczeństwa, ponieważ każda organizacja musi ponosić społeczną odpowiedzialność za swoje funkcjonowanie<sup>12</sup>.

Uznanie zasadności założeń powyższej koncepcji i próba jej transformacji na płaszczyznę systemu oświaty to swoisty rodzaj implikacji i kierunku modernistycznych wizji postrzegania specyfiki i charakteru procesu edukacji. Oto bowiem współczesna edukacja w świetle Demingowskiej teorii zarządzania winna być postrzegana już nie tylko jako misja, powołanie czy ustawowa konieczność, ale przede wszystkim jako wyraźnie sprecyzowana usługa świadczona określonymu klientowi.

<sup>9</sup> Całościowe Zarządzanie Jakością, określane skrótem TQM (z ang. *Total Quality Management*), to teoria zarządzania organizacją, w świetle której każdy aspekt działalności realizowany jest w perspektywie projakościowej. Zob. J. J. Daahlgard, K. Kristensen, G. K. Kanji, *Podstawy zarządzania jakością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 189–196.

<sup>10</sup> *Systemy zarządzania jakością...*

<sup>11</sup> J. J. Daahlgard, K. Kristensen, G. K. Kanji, *Podstawy zarządzania...*, s. 12.

<sup>12</sup> Zob. M. Walton, W. E. Deming, *The Deming Management Method*, Perigee Books, New York 1988, s. 112–129.

U progu transformacji ustrojowej Piotr Urbaniak zauważył, że działalność pedagogiczna w warunkach gospodarki wolnorynkowej w coraz większym stopniu weryfikowana jest przez osoby, do których kieruje ona efekty swojej pracy, szkoła zaś działa pod dyktando obywateli będących jej klientami<sup>13</sup>. Postrzegając współczesną szkołę jako organizację usługową (której działalność zorientowana jest na zaspokajanie potrzeb uczniów, ich rodziców i całego społeczeństwa), Lechośław Gawrecki proponuje, by definiować usługę edukacyjną jako: „świadczenia profesjonalne, wykonywane przez odpowiednio przygotowanych nauczycieli i inne zaangażowane w to osoby, zmierzające do zintegrowanych, progresywnych zmian w osobowości wychowanka, adekwatnie do jego potrzeb i możliwości, wspierających jego wielostronny rozwój”<sup>14</sup>.

Kształcenie dzieci i młodzieży, rozumiane jako usługa edukacyjna, podlega tym samym prawom co produkcja innych towarów i usług. Podobnie jej jakość, która w sferze edukacji może być rozumiana jako zaspokojenie oczekiwań klienta, a więc stopień jego zadowolenia z usługi edukacyjnej, której jest on odbiorcą<sup>15</sup>.

Postrzeganie edukacji w kategoriach wolnorynkowych przyczynia się do zmiany specyfiki jej elementów składowych i modyfikacji charakteru odwiecznych atrybutów warunkujących jej funkcjonowanie. W tak ujętej orientacji teoretycznej nauczyciel przestaje być mistrzem, którego zadaniem jest kształcenie młodych umysłów i prowadzenie podopiecznych ku wiedzy, staje się raczej usługodawcą, dbającym o zaspokojenie oczekiwań swoich klientów. Podobnym przeobrażeniem ulega szkoła, która z instytucji oświatowo-wychowawczej realizującej proces kształcenia przeradza się w jednostkę, której pracownicy prowadzą w ramach własnej pracy pedagogicznej usługi edukacyjne mające na celu zadowolenie klientów tworzących jej społeczność. Powyższa wizja wydaje się koncepcją alternatywną, a w kręgach zwolenników konserwatywnych teorii i ideologii edukacyjnych wzbudzać może kontrowersje, jednakże z perspektywy współczesnej rzeczywistości, determinowanej gospodarką wolnorynkową, nie wydaje się nieuzasadniona.

Usługa edukacyjna jest usługą społeczną, a jej realizacja skutkuje przez kilkadziesiąt lat, dlatego też jej jakość jest niesłychanie istotna. Wykonawców usług edukacyjnych można różnicować przez pryzmat ich strukturalnej hierarchiczności, a także ze względu na kryterium uczestnictwa w toku ich urzeczywistniania. Usługodawcą jest zatem system oświaty oraz jego

<sup>13</sup> Zob. P. Urbaniak, *Marketing – nowe myślenie i działanie w oświacie*, „Problemy Oświaty i Wychowania” 1993, nr 3, za: L. Gawrecki, *Zarządzanie w oświacie. Podręcznikowy zarys problematyki. Systematyka – praktyka – rekomendacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 76.

<sup>14</sup> Tamże, s. 89.

<sup>15</sup> K. Stróżyński, *Jakość pracy szkoły praktycznie*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003, s. 27.

mniejsze jednostki organizacyjne w postaci instytucji i placówek oświatowych. Zbiorczym, jednostkowym usługodawcą może być pojedyncza szkoła, bezpośrednimi realizatorami usługi natomiast jej kadra dydaktyczna, a więc nauczyciele pracujący na co dzień w danej instytucji.

Zdefiniowanie kręgu odbiorców usługi finalnej, czyli tzw. klienta zewnętrznego, nastęrcza nieco więcej problemów natury teoretycznej, trudne jest bowiem precyzyjne określenie jednostkowego klienta szkoły<sup>16</sup>. Z pewnością jako bezpośredni konsument usługi edukacyjnej klientem szkoły jest uczeń – to w jego przypadku skuteczność, efektywność i jakość realizacji tej usługi w największym stopniu zaznaczają wpływy swojego oddziaływania, decydując o jego drodze edukacyjnej, karierze zawodowej i dorosłym życiu. Stróżyński w swoich rozważaniach poświęconych zagadnieniom jakości w edukacji przestrzega jednak przed zbyt unifikującym podejściem do ucznia jako klienta usługi edukacyjnej. Wskazuje na konieczność różnicowania indywidualnych oczekiwań klientów, które z pewnością cechować mogą znaczne rozbieżności, podyktowane chociażby odrębnym przedziałem wiekowym oraz wynikającą z niego bezpośrednio odmienną świadomością celu kształcenia i związanych z nim przyszłych korzyści<sup>17</sup>. Poza kategorią wiekową różnicowanie oczekiwań uczniów podyktowane jest ich aspiracjami, wynika z indywidualnych planów życiowych warunkowanych przez środowisko społeczne i ekonomiczne. Za klientów szkoły można uznać również rodziców uczniów, których oczekiwania względem realizowanej usługi cechuje wieloaspektowe i wielowymiarowe zróżnicowanie. Klientem zewnętrznym jest zarazem ogół społeczeństwa, którego oczekiwania są stosunkowo najłatwiej definiowalne i zawierają się w pojęciu dobrej szkoły, której zakres działania i cechy konstytutywne opracowują właściwe administracyjne jednostki systemu oświaty<sup>18</sup>. Nie zawsze oczekiwania wszystkich potencjalnych klientów usług edukacyjnych, a więc społeczeństwa, uczniów i rodziców, pozostają wobec siebie koherentne, lecz w działaniach zmierzających do podnoszenia jakości szkoły należy je wszystkie uwzględniać i spełniać, jeśli są zgodne, bądź też starać się je modyfikować, jeśli są wyraźnie rozbieżne<sup>19</sup>.

Czym zatem jest jakość szkoły i jak należy ją definiować? Jednym ze sposobów służących interpretacji pojęcia jakości szkoły może być próba określenia jego właściwego pola semantycznego w kontekście innego terminu, jakim jest jakość edukacji.

Integralność i wzajemna zależność powyższych pojęć wydaje się oczywista i jeśli przyjąć za Jadwigą Daszykowską założenie, że edukacja to

<sup>16</sup> Tamże, s. 28.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże, s. 29.

<sup>19</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 439.

„całokształt działalności zmierzającej do wielokierunkowego rozwoju ucznia”<sup>20</sup>, to wówczas jakość edukacji odnosić się będzie do ogólnego rozwoju szkoły, ukierunkowanego na rozwój ucznia i rozwój zawodowy nauczyciela<sup>21</sup>. W odniesieniu do edukacji jakość opisywać będą zmiany zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym, zachodzące w różnorodnych obszarach pracy szkoły, bezpośrednio warunkujące wysoki poziom usług edukacyjnych. Jak podkreśla Daszykowska: „szkoła jakości, to szkoła spełniająca oczekiwania wszystkich nią zainteresowanych, to szkoła samoucząca i samodoskonaląca się, nastawiona na osiąganie standardów i wyznaczająca w sposób ciągły nowe elementy prowadzące do systematycznych ulepszeń”<sup>22</sup>. W praktyce jakość edukacji oznaczać będzie zmierzanie w kierunku modelu szkoły, która zarówno w sferze strukturalnej, jak i w zakresie funkcjonalności swego oddziaływania najbardziej odpowiadać będzie współczesnym wymaganiom, postulatom i oczekiwaniom kierowanym pod jej adresem<sup>23</sup>.

Należy tutaj dokonać pewnej konkretyzacji pojęcia jakości szkoły, wskazując przy tym kierunek jego relacji względem określenia „jakość praktyki edukacyjnej szkoły” – terminu często przytaczanego w literaturze przedmiotu i powszechnie uznawanego, jeśli nie za synonimiczny, to w znacznym stopniu tożsamy znaczeniowo. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto założenie, że zakres pojęcia „jakość szkoły” ze względu na swoistą ogólnikowość i brak wyraźnie sprecyzowanych kryteriów kategoryzujących interpretacyjnie jego znaczenie jest nadrzędny względem terminu „jakość praktyki edukacyjnej szkoły”, który odnosić się będzie przede wszystkim do zróżnicowanych kontekstów i wymiarów realizacji procesu kształcenia.

Za synonimiczny dla „jakości szkoły” można natomiast uznać termin „jakość pracy szkoły”, obejmujący swoim zakresem nie tylko jakość realizowanej praktyki edukacyjnej, w skład której wchodzi m.in.: ustalony program i wynikające z niego cele i zadania, realizowana koncepcja pedagogiczna, preferowany system oddziaływań dydaktycznych, przyjęta i stosowana metodologia nauczania, ale także zróżnicowane aspekty funkcjonowania szkoły jako instytucji, np. system administracji i zarządzania, wewnętrzna organizacja strukturalna, zasoby i możliwości, a ponadto konteksty i uwarunkowania społeczne, organizacyjne i materialne warunkujące kierunki działań podejmowanych w celu rozwoju szkoły, współkreujące jej ogólny obraz oraz wywierające istotny wpływ na jego wartościowanie w kategoriach projakościowych.

Na podstawie powyższych przesłanek, postrzegając szkołę w perspektywie instytucjonalnej oraz biorąc pod uwagę ideologię nadrzędnych wartości

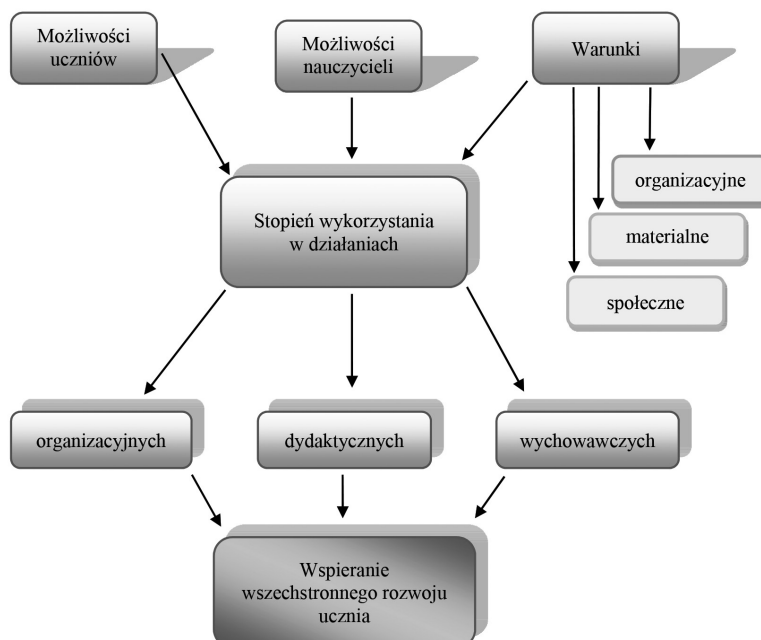
<sup>20</sup> J. Daszykowska, *Jakość życia dziecka w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 31.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2005, s. 21.

wynikającą z rozwoju współczesnych nauk o wychowaniu, jakość szkoły, a w zasadzie jakość jej pracy, zdefiniować można jako „stopień, w jakim w działaniach organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych wykorzystane są możliwości uczniów, nauczycieli oraz warunki materialne, społeczne i organizacyjne dla wspierania wszechstronnego rozwoju uczących się”<sup>24</sup>.



Rysunek 1. Jakość pracy szkoły

Źródło: K. Stróżyński, *Jakość pracy szkoły...*

Istota tak sprecyzowanego ujęcia definicyjnego pozostaje w pełni zgodna z orientacjami obecnymi we współczesnej pedagogice, które postulują, aby w procesie edukacji uczynić nadrzędnymi wartościami podmiotowość, indywidualizm i autonomię uczącej się jednostki, a wspomaganie jej wszechstronnego, niezakłóconego rozwoju postrzegać jako priorytet.

Analiza kontekstu znaczeniowego pojęcia przy jednoczesnym uwzględnieniu współtworzących go elementów składowych pozwalają usytuować jakość pracy szkoły w obszarze synergicznych oddziaływań pedagogiki, socjologii i teorii zarządzania, w przeciwieństwie do pojęcia jakości kształcenia, które silnie akcentuje swój wymiar pedagogiczny niż organizacyjny czy socjologiczny.

<sup>24</sup> Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, s. 438–441.



Dynamiczna i wieloaspektowa interpretacja pojęcia jakości pracy szkoły sugeruje, by nie postrzegać jej w wymiarze rezultatu, w postaci np. określonego poziomu wiedzy uczniów kończących naukę w szkole, zweryfikowanego w toku jego sprawdzenia, lecz aby ujmować ją jako nieustannie dokonujący się proces.

Utożsamianie jakości szkoły z wynikami pomiaru, np. stanu wiedzy uczniów kończących dany etap edukacyjny, wydaje się nieuzasadnione przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, uzyskane w toku dokonania powyższego pomiaru rezultaty bezpośrednio dotyczyć będą przede wszystkim praktyki edukacyjnej szkoły, pomijając wiele istotnych aspektów jej funkcjonowania organizacyjnego i kierunków rozwoju instytucjonalnego, które w holistycznym kontekście jakości szkoły w istotny sposób zaznaczają siłę i zakres swoich oddziaływań oraz wywierają na tę jakość czynny wpływ. Po drugie, uczynienie samych wyników pomiaru osiągnięć uczniów kończących naukę w danej szkole punktem wyjściowym działań mających na celu ustalenie jakości tejże instytucji stanowi przykład postawy badawczej zorientowanej jedynie na zasoby wyjściowe – bez poddawania weryfikacji zasobów wejściowych, a więc początkowych umiejętności uczniów rozpoczynających naukę, a także panujących w danej szkole warunków, w jakich dokonywał się proces kształcenia oraz okoliczności współtowarzyszących jego przebiegowi, bezpośrednio go warunkujących i składających się na szeroko rozumiany kontekst uczenia się. Jednorazowe końcowe pomiary stanu wiedzy i osiągnięć uczniów nie uwzględniają zatem zmian dokonujących się w uczniach w czasie trwania ich nauki w danej szkole, w efekcie czego praktycznie niemożliwe staje się ustalenie rzeczywistego wkładu danej instytucji w rozwój i doskonalenie uczniów i ich osiągnięć, niezwykle istotnego z perspektywy próby oceny jakości jej pracy.

O jakości pracy szkoły decyduje wiele zróżnicowanych czynników, które podzielić można ogólnie na zewnętrzne i wewnętrzne. Do czynników wewnętrznych można zaliczyć wszystkie te elementy, które składają się na strukturalną organizację funkcjonowania placówki, począwszy od modelu szkoły, przyjętych rozwiązań teoretycznych i praktycznych, koncepcji pedagogicznych, psychologicznych i założeń filozoficznych decydujących o przebiegu procesu kształcenia, poprzez wybrany styl nauczania, relacje panujące na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń, aż po klimat<sup>25</sup>, jaki szkoła kreuje. Podstawowymi czynnikami zewnętrznymi warunkującym jej jakość są natomiast kierunki oddziaływań polityki oświatowej, do niedawna całościowo i monopolistycznie wręcz organizujące proces edukacji.

<sup>25</sup> W tym kontekście istotę klimatu szkoły definiować można za Inettą Nowosad jako „jakość i cechy życia szkolnego, łącznie ze wsparciem w procesach nauczania i uczenia się”, które współtworzą cele, wartości, relacje interpersonalne, formalne struktury organizacyjne oraz praktyka organizacyjna (I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 121–122).

## 1.2. Szkoła i jej jakość w aspekcie zmian polityki zarządzania oświatą

Rozważania nad problematyką jakości szkoły, jej odmienną interpretacją znaczeniową i zróżnicowaniem działalności podejmowanej w celach projakościowych, rozpatrywane w aspekcie zarządzania jednostkami strukturalnymi systemu oświaty, rozpocząć powinna próba zdefiniowania pojęcia polityki oświatowej, warunkującej, ze względu na swoją specyfikę i zakres oddziaływań, zarówno całościowe funkcjonowanie, jak i kierunki rozwoju szkolnictwa.

W ogólnym ujęciu definicyjnym politykę oświatową określić można jako działalność państwa i jego wyspecjalizowanych organów, w tym również instytucji społecznych, której zadaniem jest określenie założeń, celów, funkcji, zasad oraz struktur organizacyjnych systemu oświaty i wychowania, planowanie i ustalenie właściwych strategii działania w toku ich ewolucji i postępującego rozwoju<sup>26</sup>.

Konkretyzując powyższą definicję, polityce oświatowej można przypisać wiele zadań skupionych w obszarze optymalnego wykorzystania zasobów, jakimi dysponuje szkolnictwo, w działaniach zmierzających do realizacji szeroko rozumianego procesu edukacyjnego, którego specyfika i charakter uwarunkowane są w znacznej mierze ustrojem państwa zarówno w wymiarze politycznym, jak i społecznym. Swoiste dopełnienie powyższego wywo-  
du stanowić może konstatacja Mieczysława Pęcherskiego, który określał politykę oświatową jako „działania zmierzające do zaspokojenia zarówno aktualnych, jak i przyszłych – z uwagi na perspektywiczne efekty oddziaływań procesów edukacyjnych – potrzeb społeczeństwa w dziedzinie oświaty, których planowaniem i realizacją zajmują się jednostki, grupy lub organizacje dysponujące władzą”<sup>27</sup>.

Wyraźne podkreślenie znaczącej roli dysponentów władzy uzasadnia fakt, że grupy kierownicze w każdym ustroju formułują lub przynajmniej podejmują próby formułowania własnych modeli organizacji i funkcjonowania systemu szkolnictwa, kreując przy tym odmiennie kierunki rozwoju oświaty, wyznaczając jej zróżnicowane cele i zadania, które w mniejszym lub większym stopniu, w zależności od panującego ustroju politycznego, odpowiadają reprezentowanym przez władzę interesom grup społecznych.

Zmiany, jakie dokonują się na płaszczyźnie realizowanej przez władze państwowe polityki oświatowej oraz w sferze ustalanego w związku z nią oświatowego prawodawstwa, uwarunkowane są ponadto aktualnymi

<sup>26</sup> I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, s. 121.

<sup>27</sup> M. Pęcherski, *Polityka oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1975, s. 17.



stosunkami gospodarczymi, społecznymi, a także ogólnie panującymi obyczajami, wyznawanymi wartościami i przyjętą światopoglądową ideologią.

Początków historycznego rozwoju polityki oświatowej poszukuje się w scentralizowanych systemach organizacji i zarządzania, opartych na biurokratycznym modelu Maxa Webera<sup>28</sup>. Abstrahując od dokonywania analizy biurokracji, eksponującej wady i zalety teoretycznych założeń tejże koncepcji, nie sposób nie zgodzić się z konstatacją Nowosad, że „szkolnictwo w centralnie zarządzanych modelach oświatowych traktowane jest instrumentalnie”<sup>29</sup>. Podłoże owego instrumentalizmu stanowi z jednej strony warunkujący specyfikę podejmowania procesów decyzyjnych hierarchiczny układ struktur funkcjonowania oświaty, z drugiej zaś nadmierna biurokratyzacja administracji i zarządzania, znajdująca wyraz w reglamentacji działań oświatowych.

Z wyraźnie hierarchicznej struktury i centralnego zarządzania oświatą wynikał specyficzny układ sił decyzyjnych, pozbawiający mniejsze strukturalnie jednostki własnych, autonomicznych inicjatyw działania, sprowadzający je do roli konformistycznych realizatorów odgórnie ustalonych koncepcji. Nośnikiem wszelkich zmian i innowacji były założenia naczelných organów władzy, które to założenia swym zakresem obejmowały cały system oświaty, nie uwzględniając specyfiki nieustannie dokonującego się w jej wewnętrznym obszarze zróżnicowania, będącego wynikiem chociażby odmiennych kontekstów towarzyszących funkcjonowaniu poszczególnych jednostek strukturalnych. Tak skonstruowany system funkcjonowania oświaty wpływał na stabilizację istniejących struktur i procedur kosztem poszukiwania nowych sposobów rozwiązywania bieżących problemów i trudności. Kierowany przez urzędy i rozporządzenia formalnoprawne nie mobilizował członków szkolnej społeczności – ani uczniów, ani nauczycieli – do wypracowania lepszych wyników, koncentrując się jedynie na poszukiwaniu i eliminowaniu błędów, a nie na całościowej poprawie jakości podejmowanych działań.

Na charakterystyczną dla biurokratycznego modelu administracji i zarządzania reglamentację działań, mającą zapewnić równomierność i stabilność realizowanych form aktywności, jako na jedną z ogólnych dysfunkcji tejże koncepcji wskazywał Robert Merton, posługując się w kontekście efektywności jej funkcjonowania pojęciem wyuczzonej bezradności<sup>30</sup>.

Reglamentowanie działań na płaszczyźnie edukacji, w obliczu dynamiki zmian cechujących współczesne realia, sprawia, że ich efekt końcowy jest dość niepewny i nie do końca przewidywalny. Centralne systemy zarządzania w obszarze planowania działań oświatowych w niewystarczającym stopniu respektują bowiem pluralizm warunków życia uczących się, nie uwzględniają

<sup>28</sup> I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia...*, s. 130.

<sup>29</sup> Tamże, s. 131.

<sup>30</sup> R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 258–261.

wielowymiarowych kontekstów towarzyszących procesowi uczenia się i nauczania, nie różnicują odmiennych, specyficznych czynników środowiskowych, warunkujących egzystencję i funkcjonowanie pojedynczych jednostek strukturalnych systemu oświaty, a ponadto mają ograniczoną zdolność szybkiego, właściwego reagowania na dynamikę rozwoju cywilizacyjnego i nie nadążają za intensywnością przemian zewnętrznych<sup>31</sup>.

Przedstawiciele współczesnej psychologii, zdaniem Helmuta Fenda, upatrują w dotychczasowej organizacji systemów oświatowych „przestarzałych produktów minionych stuleci”, nieodpowiadających nowoczesnym tendencjom, wymaganiom, oczekiwaniom i postulatom kierowanym pod ich adresem<sup>32</sup>. Dokonując krytycznej analizy systemów funkcjonowania oświaty, Fend zarzuca im centralizację i zarządzanie według ściśle określonych reguł, nadmierną biurokratyzację i zewnętrzną regulację w sferze podejmowanych działań, a także brak racjonalnej kontroli jakości, słabe stymulowanie pracy nauczycieli i zbyt dowolne ocenianie przez nadzór szkolny<sup>33</sup>.

Przeobrażenia modeli oświaty, jakie dokonały się na przełomie ostatnich dziesięcioleci, polegały – w znacznym uproszczeniu – na modyfikacji paradygmatu zarządzania szkolnictwem, które zorientowane zostało na zasoby wyjściowe, wprowadzając tym samym daleko idące zmiany w systemie kierowania szkołami<sup>34</sup>. Niezbędne okazało się bowiem poszukiwanie rozwiązań, dzięki którym szkoła mogła lepiej wykonywać swoje działania, bardziej elastycznie reagować na zmieniające się warunki, a także właściwie dostosowywać pracę pedagogiczną do potrzeb i potencjału swoich podopiecznych. Dynamiczny rozwój świata, postępująca globalizacja, zróżnicowanie ekonomiczne, gospodarcze i społeczne wymagają od systemu oświaty nieustannej otwartości na wszystko, co nowe, oraz stałej aktywności i trafności podejmowanych decyzji, tak aby system edukacji mógł możliwie najefektywniej sprostać problemom i wyzwaniom współczesności, a ponadto spełnić oczekiwania – zarówno edukacyjne, jak i społeczne. Pierwotnie kierowanie szkolnictwem opierało się na stosunkowo prostym – ekonomicznym modelu zarządzania, określanym mianem produkcji oświatowej<sup>35</sup>, który efektywności i jakości pracy szkoły poszukiwał w stałym analizowaniu i poddawaniu kontroli jedynie tzw. zasobów wejściowych. Osiąganie wysokich rezultatów świadczących o efektywnej realizacji procesu edukacyjnego w tym modelu, związanych np. ze wzrastającą rangą różnicowania i modernizowania treści

<sup>31</sup> I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia...*, s. 131.

<sup>32</sup> H. Fend, *Najlepsza polityka oświatowa czy najlepszy kontekst uczenia się? O odpowiedzialności polityki oświatowej wobec działań edukacyjnych*, [w:] *Szkoła w Niemczech. Rozwój, autonomia, środowisko*, I. Nowosad, A. Sander (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 29.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Zob. I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia...*, s. 133–134.

<sup>35</sup> Tamże.

nauczania, potrzebą stymulowania aktywności edukacyjnej, mobilizowania kadry pedagogicznej, konstruktywistycznego aktywizowania uczących się, a także respektowania w toku kształcenia obiektywizmu, podmiotowości i indywidualizacji (które stały się nadrzędnymi wartościami współczesnej pedagogiki), przy jednoczesnych wciąż postępujących wielowymiarowych zróżnicowaniach środowisk uczących się, wykraczało poza możliwości centralnego zarządzania oświatą. Konieczne było stworzenie modelu kierowania szkolnictwem, który byłby wyrazem skutecznej, orientacyjnej synergii z zasobami wejściowymi, wyjściowymi oraz z samym procesem edukacyjnym, jego przebiegiem, kontekstami i zróżnicowanymi uwarunkowaniami.

Zarządzanie instytucjami szkolnymi wymagało porzucenia unifikujących dyrektyw i wytycznych na rzecz różnicowania i indywidualizacji aktywności decyzyjnej, tak aby podjęte działania w pełni uwzględniały zasoby i możliwości poszczególnych szkół, a także specyfikę środowiskową, aspekty ekonomiczne i konteksty społeczne, warunkujące ich lokalne funkcjonowanie. Charakterystyczne dla centralnie zarządzanej oświaty rozwiązania „dobre dla wszystkich” nie zawsze oznaczały wymierne korzyści dla poszczególnych szkół, ich uczniów i społeczności, a dysproporcje warunków panujących w środowiskach lokalnych uniemożliwiały wyznaczenie jednego, uogólnionego kierunku działań pro jakościowych. Jakość kształcenia w danej szkole i jakość jej pracy zależą od wielu aspektów, których nie da się jednoznacznie i obiektywnie uogólnić na tle pozostałych instytucji i placówek oświatowych<sup>36</sup>.

Troska o jakość edukacji, która na przełomie wieków XX i XXI stała się nie tylko nadrzędnym celem polityki oświatowej<sup>37</sup>, ale również jednym z najczęściej poruszanych i najistotniejszych przedmiotów pedagogicznych dyskursów poświęconych problemom kształcenia, generowała konieczność modyfikacji dotychczasowych struktur systemu oświaty, a zarazem dokonania zmian w zakresie zarządzania i funkcjonowania jego jednostek.

Przeobrażenia, jakie dokonują się we współczesnych systemach oświaty, skupione są wokół zjawiska decentralizacji, obejmującej swym zakresem zarówno hierarchiczną dotychczas oświatową strukturę organizacyjną, jak i zarządzanie jej poszczególnymi jednostkami. W najprostszym definicyjnym ujęciu decentralizację można określić mianem procesu polegającego na „przekazywaniu przez centralne ośrodki kierownicze organizacji państwa kompetencji decyzyjnych ośrodkom niższego szczebla”<sup>38</sup>. Przeniesienie kompetencji i uprawnień o charakterze decyzyjnym implikuje zmianę podmiotów odpowiedzialnych za realizację zadań publicznych. Wśród skutków procesu decentralizacji na płaszczyźnie oświaty Bogusław Śliwerski wymienia

<sup>36</sup> Tamże, s. 136.

<sup>37</sup> Tamże, s. 121.

<sup>38</sup> A. Antoszewski, R. Herbut, *Leksykon politologii*, Wydawnictwo Alta2, Wrocław 2002, s. 56.

m.in.: powiązanie podejmowanych decyzji pedagogicznych z działaniami w zakresie zarządzania oświatą bezpośrednio w miejscu jej istnienia (co przyczynia się do znaczącego skrócenia drogi decyzyjnej), podjęcie działań o charakterze oszczędnościowym przez poszczególne placówki szkolne, a także odpowiedzialność kierownictwa szkoły i zacieśnienie współpracy nauczycieli, uczniów i rodziców<sup>39</sup>.

Decentralizacja szkolnictwa zainicjowała nowy system zarządzania oświatą, system, w którym szkoła przestała być jednostką całkowicie podległą organom władzy, a przyznane kompetencje i uprawnienia decyzyjne pozwoliły jej w możliwie najkrótszym czasie podejmować adekwatne względem danych warunków interwencje.

Dokonujące się procesy decentralizacyjne stworzyły również nowe perspektywy i możliwości podnoszenia jakości edukacji oraz jakości pracy szkolnictwa. Dotychczas nośnikiem wszelkich zmian, jakie dokonywały się w tym obszarze, były reformy przeprowadzane przez właściwe, uprawnione do tego organa władzy. W praktyce niezwykle trudno dokonać jednoznacznej oceny wartości, jakie reformy „globalne” wnoszą w sferę jakości danej szkoły. Wiele zależy bowiem od zróżnicowanych przecież postaw wobec zmian<sup>40</sup> dokonujących się w systemie oświaty, a także od specyfiki samych procesów przemian<sup>41</sup> we współczesnym szkolnictwie.

<sup>39</sup> B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 47–48.

<sup>40</sup> Zbigniew Kwieciński (*Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982, s. 149–164) wymienia siedem postaw wobec wprowadzanych zmian oświatowych: 1) pedagogizm (zakładający nadrzędną rolę wychowania w procesie zmieniania świata); 2) reformizm (reformy stwarzają w szkołach nieograniczone możliwości podnoszenia efektywności ich pracy, optymalizując zarówno elementy strukturalne, formalne, jak i treściowe); 3) podejście systemowe (szkoła jako podsystem społeczeństwa globalnego powinna optymalnie przystosować się do pozostałych podsystemów, które w toku swego funkcjonowania realizują zadania społeczne); 4) podejście dialektyczne (obraz szkoły jest wynikiem historycznie ukształtowanych warunków społecznych, dlatego też zmiany w systemie oświatowym są możliwe wówczas, gdy towarzyszą zmianom w całym systemie gospodarczym i społecznym); 5) sceptycyzm pedagogiczny (postuluje zachowanie stabilności systemu oświaty, eksponując nieskuteczność oddziaływań reform i zniechęcając do podejmowania tego typu rozwiązań); 6) ruch odszkolnienia (neguje społeczny mit szkoły, opowiadając się za wprowadzeniem indywidualnego uczenia się ludzi na zasadzie wzajemnej wymiany doświadczeń); 7) eklektyzm (traktujący reformy jako rozwiązania pozorne i nieskuteczne).

<sup>41</sup> W zakresie współczesnych teorii reform edukacyjnych wyróżnić można cztery teorie obrazujące procesy zachodzących przemian. Są nimi: 1) teoria samoregulacji – w świetle której każdy z reformowanych systemów zawiera w sobie niezbędność własnych zmian; 2) teoria konfliktu – według niej zmiany wywoływane w systemie oświaty są wynikiem stanów konfliktowych, sprzeczności między przeciwnymi wartościami, grupami interesów, celami a środkami etc.; 3) teoria rewolucji – zmiany w systemie oświatowym są konsekwencją procesu rewolucji lub oddziaływań postrewolucyjnych, polegających na zmianie ideologii, zmianie władzy politycznej i zastosowaniu radykalnych środków; 4) teoria zależnościowa – w jej świetle zmiany w systemie oświaty uzależnione są od warunków, jakie wyznaczają polityce danego kraju organizacje udzielające pomocy i wsparcia kapitałowego. Zob. B. Śliwerski, *Jak zmienić szkołę?*

W zdecentralizowanym systemie oświaty występują większe możliwości dokonywania zmian podyktowanych dobrem szkoły oraz jakością jej pracy, a podstawowym środkiem służącym temu celowi jest przyznany szkołom większy zakres autonomii w sferze organizacji ich funkcjonowania, administracji i zarządzania oraz w zakresie realizacji procesu edukacyjnego.

W zależności od zróżnicowanych obszarów funkcjonowania instytucji oświatowych literatura przedmiotu pozwala wyszczególnić: autonomię pedagogiczną (przejawiającą się w sferze wyboru konstruktywistycznych elementów procesu nauczania), autonomię organizacyjną (widoczną w ramach swobody decyzji i dyrektyw normujących wewnętrzne funkcjonowanie szkoły), autonomię personalną (związaną ze swobodą w zakresie prowadzenia polityki kadrowej), autonomię finansową (dotyczącą swobody gospodarowania zasobami kapitałowymi), autonomię ewaluacji (polegającą na zastępowaniu odgórnych mechanizmów kontroli przez silniejszą kontrolę wspólnoty szkolnej w ramach odpowiedzialności państwowej za podejmowane działania)<sup>42</sup>.

Dzięki wprowadzeniu większej swobody zarówno w aspekcie funkcjonowania, jak i na płaszczyźnie planowania czy podejmowania zróżnicowanych form aktywności, poszczególne instytucje oświatowe uzyskały możliwość doskonalenia własnej praktyki edukacyjnej oraz stosowania w pracy pedagogicznej rozwiązań odpowiadających bieżącym problemom, aktualnym postulatami i oczekiwaniom kierowanym pod ich adresem przez wybrane społeczności. Uwidacznia się tutaj swoisty prymat reformy wewnętrznej, rozumianej jako rozwój szkoły, nad zewnętrzną reformą szkolnictwa, wnioskującą w całościowy, strukturalny schemat funkcjonowania systemu oświaty<sup>43</sup>, co w konsekwencji prowadzi do zmiany paradygmatów polityki rozwoju szkolnictwa i zakłada odejście od postrzegania szkoły jako podporządkowanej nadmiernym wpływom biurokratycznym jednostki sterowanej odgórnie przez prawodawstwo oświatowe, kreując szkołę na instytucję autonomiczną, której członkowie samodzielnie decydują o podejmowanych działaniach, realizują je i ponoszą za nie odpowiedzialność<sup>44</sup>.

Powstała w ten sposób szkołę trafnie określić można mianem „pedagogicznej jednostki działania”, która spełnia wymagania stawiane przez współczesny świat i demokratyczne społeczeństwo.

Konstytywną specyfikę współczesnej autonomicznej szkoły prezentuje w swoim studium badawczym Sybille Beetz, charakteryzując ją jako instytucję, która:

---

*Studia z zakresu polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 8–9.

<sup>42</sup> Zob. B. Frommelt, *Schulautonomie – auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von Schulgestaltung*, [w:] *Flexibilisierung von Bildungsgängen*, H. Döbert, C. Ernst (red.), Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001, s. 19.

<sup>43</sup> I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia...*, s. 129–130.

<sup>44</sup> Tamże.

- prowadząc negocjacje z organami państwowymi ustala granice obszarów swojego wolnego działania i potrafi ich bronić w obliczu roszczeń państwa;
- wyznaje orientację na wyznaczone przez siebie wartości, podlega nieustannemu rozwojowi, w wyniku którego doskonali i wzmacnia obszary swojej autonomiczności i wolności działania;
- jest integralnym elementem społeczeństwa, definiuje i określa własne funkcje na podstawie istniejącego systemu społecznego, którego jest częścią, w wyniku konfrontacji z grupami społecznymi i przyjętymi normami panującymi w ich obrębie<sup>45</sup>.

W świetle powyższych założeń szkoła autonomiczna samodzielnie określa dla siebie obszar wolnego działania, znajduje się w toku nieustannego rozwoju, sama sobą zarządza i sama kieruje procesami własnej wewnętrznej organizacji i funkcjonowania. Osiąga zaplanowane wartości na poziomie mikrosystemu, z jednoczesnym uwzględnieniem istotnych uwarunkowań społecznych i środowiskowych<sup>46</sup>.

Podsumowując, powstałe w efekcie ewolucyjnych przeobrażeń szkolnictwa nowoczesne systemy oświatowe cechuje zdecentralizowana struktura zarządzania, zróżnicowanie zadaniowe oraz odpowiedzialność za planowanie i realizację działań obejmujących swym zakresem procesy edukacyjne, a także kierunki własnego instytucjonalnego rozwoju.

Przykładowe zestawienie charakterystycznych cech obu modeli oświaty, z uwzględnieniem odmiennych systemów administracji i zarządzania oraz zróżnicowanych, ideologicznych kryteriów funkcjonalnych warunkujących orientację podejmowanej działalności, obrazuje tabela 1.

Przemiany, jakie dokonały się dzięki procesom decentralizacji systemu szkolnictwa i autonomizacji jego jednostek, zaznaczyły swoje wpływy nie tylko w zakresie modyfikacji sposobów zarządzania placówkami, lecz również w ogólnie rozumianej sferze ich wewnętrznego funkcjonowania, w szczególności zaś na płaszczyźnie prowadzonej praktyki edukacyjnej.

Planując działania, szkoły uzyskały znacznie większe możliwości kreowania swojego profilu, wyboru realizowanej koncepcji, a wreszcie szansę samodzielnego tworzenia indywidualnych programów. Pojęcie profilu szkoły utożsamiać można z jej specyficznym charakterem, który w toku realizacji działań szkoła rozwija i który odróżnia ją od pozostałych placówek<sup>47</sup>. Heinz

<sup>45</sup> Por. S. Beetz, *Hoffnungsträger „Autonome Schule“*. *Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen*, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–New York–Paris–Wien 1997, s. 46–47.

<sup>46</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły w Niemczech*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008, s. 139.

<sup>47</sup> Zob. H. G. Holtappels, *Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule*, [w:] *Instrumente der Schulentwicklung*, H. G. Holtappels (red.), Juventa, Weinheim–München 2004, s. 11–16.



Tabela 1. Zestawienie cech charakteryzujących przeobrażenia systemów oświatowych

	<b>Stare systemy oświatowe</b>	<b>Nowoczesna oświata</b>
<b>System zarządzania</b>	zarządzanie imperatywne, centralne, według ściśle określonych reguł wyznaczonych przez prawodawstwo oświatowe	decentralizacja zarządzania, zarządzanie zadaniowe, interaktywne, zorientowane na kompetencje i odpowiedzialność jednostek zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami
<b>Styl kierowania</b>	administrowanie	zarządzanie
<b>Struktura</b>	scentralizowana, hierarchiczna, sztywna	zdecentralizowana, elastyczna
<b>Orientacja ideologiczna</b>	orientacja na świat pracy, kształcenie głównie klasy średniej	orientacja na kanon wartości kulturalno-społeczno-edukacyjnych; kształcenie zgodne z wymaganiami współczesnego świata
<b>Orientacja edukacyjna</b>	orientacja na cel; priorytet zasobów wejściowych	równorzędność zasobów wejściowych i wyjściowych
<b>Podejmowane działania</b>	krótkookresowe, reglamentowane działania, skierowane na procedury, na podstawie wytycznych organów władzy oświatowej z jednoczesnym rozbiem odpowiedzialności	działania długookresowe, skierowane na potrzeby; często działania innowacyjne, odpowiedzialność przeniesiona na małe jednostki strukturalne systemu – pojedyncze szkoły
<b>Cel działań</b>	utrwalenie porządku	wywołanie zmian, doskonalenie
<b>Charakterystyka funkcjonowania</b>	wysoki stopień biurokratyzacji, ograniczenie autonomiczności	ograniczenie biurokracji, autonomiczność
<b>Modyfikacje</b>	całościowe reformy systemu	wewnętrzne reformy jednostek oświatowych
<b>Kontrola</b>	brak racjonalnej, rzetelnej i efektywnej kontroli jakości funkcjonowania systemu	zewewnętrzny i wewnętrzny, rozbudowany i stale doskonalony system kontroli jakości funkcjonowania systemu oświaty

Źródło: opracowanie własne.

Günter Holtappels jest zdania, że poprzez profil, który szkoła autonomicznie kreuje, wyraża w widoczny sposób zarys przyjętych i realizowanych oddziaływań pedagogicznych. W równym stopniu dzięki autonomiczności szkoła buduje swoją koncepcję pracy rozumianą jako określone formy działania i struktury organizacyjne, składające się na szeroko rozumiany system kształcenia i wychowania, a także szkolną kulturę wewnętrzną<sup>48</sup>. Koncepcja szkoły stanowi wyraz przyjętych i realizowanych założeń

<sup>48</sup> Tamże.

filozoficzno-psychologicznych. Autonomiczne pozostają też sposoby, z których wykorzystaniem szkoły opracowują swoje programy. Program szkoły zdefiniować można jako formalny plan jej rozwoju, porządkowany przez „zbiór celów, treści, sytuacji dydaktycznych i oczekiwanych osiągnięć”<sup>49</sup>.

W scentralizowanych systemach oświaty obowiązywał jeden szcze-  
gółowy program opracowany przez właściwą agendę rządową, zazwyczaj  
rangi ministerialnej, szkoły zaś były jednostkami realizującymi jego wytyczne  
i założenia. Efektywność, a tym samym częściowo jakość pracy szkół, była  
wyrazem stopnia precyzji i dokładności realizacji wymagań oraz rezultatów  
końcowych kontroli, jaką stanowiły egzaminy zewnętrzne.

W zdecentralizowanych systemach oświatowych program jest wytworem  
szkoły, która zachowuje autonomię w zakresie jego wyboru, kreacji i wdrażania.  
Ranga i znaczenie programu szkolnego wzrasta w kontekście doskonalenia  
szkolnej praktyki edukacyjnej. Dzięki pracom nad programem ujawnione zosta-  
ją nowe zjawiska i potrzeby, implikujące zmiany w praktyce szkolnej, będące  
wyrazem uaktywnienia zdolności szkoły do obchodzenia się z pojawiającymi  
się „wewnątrz” bądź stawianymi „z zewnątrz” nowymi wymaganiami<sup>50</sup>.

Szkoła ponosi odpowiedzialność za konkretyzację i planowanie procesów  
dydaktycznych, stosowaną metodykę nauczania, opracowanie programu  
zajęć – może jednak czynić to w sposób w pełni adekwatny do zróżni-  
cowanych kontekstów warunkujących jej funkcjonowanie. W systemach  
zdecentralizowanych program szkoły umożliwia dokonywanie innego typu  
kontroli, przyjmującej charakter nadzoru. Dzięki programowi szkolnemu,  
jak podkreśla Krzysztof Konarzewski: „można sprawdzić, czy szkoła rze-  
czywiście daje uczniom to, co zadeklarowała, a także podjąć dyskusję, czy  
szkoła zadeklarowała wszystko, co jest uczniom potrzebne, i tylko to, co  
jest im potrzebne”<sup>51</sup>.

Zdecentralizowane zarządzanie i autonomiczność decyzyjno-działaniowa  
instytucji i placówek edukacyjnych wymagają od nowoczesnych systemów  
oświaty specyficznych rozwiązań o charakterze z jednej strony wartościują-  
cym, z drugiej zaś kontrolnym. Pozostawienie nowoczesnym szkołom swo-  
body w zakresie ich funkcjonowania wymaga zewnętrznej weryfikacji w celu  
ustalenia efektywności stosowanych przez nie rozwiązań, skuteczności  
realizowanej praktyki edukacyjnej oraz ogólnych kierunków ich rozwoju. By to  
osiągnąć, nowoczesna oświata posługuje się tzw. standardami edukacyjnymi,  
które stanowią syntetyczny zbiór wiążących wymagań dotyczących procesu  
szkolnej edukacji. Standardy wymagań edukacyjnych odgrywają rolę czyn-  
nika sterującego, zabezpieczającego i oddziałującego na poprawę jakości

<sup>49</sup> Tamże, s. 16.

<sup>50</sup> Zob. I. Nowosad, *Prace nad programem szkolnym jako nowy sposób rozwoju szkół*, [w:] *Szkoła w Niemczech...*, s. 140–141.

<sup>51</sup> K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 192.



szkolnej praktyki edukacyjnej<sup>52</sup>. Dotyczą one ogólnych celów oświatowych, w działaniach zmierzających do rozwoju i doskonalenia jakości pracy szkół i placówek edukacyjnych spełniają funkcję orientacyjną. Orientacja ta służy uczniom, ich rodzicom, choć w szczególności przyczynia się do zwiększania efektywności i skuteczności pracy nauczycieli oraz podnoszenia jej jakości na płaszczyźnie instytucjonalnej. Jak zaznacza Nowosad: „standardy wymagań edukacyjnych konkretyzują pedagogiczną misję każdej placówki oraz ukierunkowują procesy kształcenia – zarówno nauczania, jak i uczenia się – na wspólne cele”<sup>53</sup>.

Z powyższej konstatacji wnioskować można o regulującej funkcji standardów, których zadaniem jest jednocześnie zapewnienie porównywalności jakości oświaty w skali globalnej – w celu identyfikacji ewentualnych dysproporcji i podjęcia działań interwencyjnych, zmierzających do wyrównywania szans edukacyjnych i oświatowych. Standardy, poza ukierunkowywaniem działalności edukacyjnej placówek i instytucji oświatowych, wykorzystywane są również do określenia osiągniętych wyników procesu kształcenia, pełniąc tym samym funkcję sprzężenia zwrotnego o informacyjnym charakterze. Wyniki procesów kształcenia oraz działalności, jaką szkoła podejmuje w toku swego funkcjonowania, poddawane są zróżnicowanym, zależnym od konkretnej konstrukcji danego systemu oświatowego, pomiarom weryfikacyjnym, których rezultaty mają odzwierciedlać skuteczność i jakość stosowanych rozwiązań, a także wskazywać obszary i kierunki potencjalnych zmian, niezbędnych w celach pro jakościowych modyfikacji.

Paradoksalnie więc demokratyczne, nowoczesne systemy oświaty, ze względu na obecność odgórnie ustalonych wymagań i zewnętrznych mechanizmów kontroli, nie pozostają wolne od biurokracji, choć w ich przypadku pejoratywne skutki oddziaływać tejże nie są w pełni jednoznaczne, a stopień biurokratyzacji nowoczesnych systemów oświatowych, choć sygnalizowany w literaturze naukowej<sup>54</sup>, wymaga bardziej wnikliwej refleksji i powinien stanowić przedmiot odrębnej, szczegółowej analizy.

<sup>52</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły...*, s. 251.

<sup>53</sup> Tamże, s. 253.

<sup>54</sup> Zob. J. Piekarski, *Jakość wiedzy pod kontrolą – uwagi na temat kłątwy ewaluacji biurokratycznej*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, G. Michalski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011; Ł. Sulkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

### 1.3. Pomiar jakości pracy szkoły – mierzenie, diagnoza, ewaluacja

Pojęcie jakości szkoły, obejmujące swym zakresem zarówno jakość jej funkcjonowania, jakoś jej pracy, a w konsekwencji jakość realizowanej praktyki edukacyjnej, dynamicznie ewaluowało, zmieniając kierunki swojej znaczeniowej interpretacji w wyniku modyfikacji, jakie dokonywały się w toku rozwoju ideologii edukacji oraz towarzyszących temu i wywierających wpływ na jej obraz zróżnicowanych kontekstów i uwarunkowań. Chociaż jakość w edukacji nie jest zagadnieniem nowym, to jednak koncepcja funkcjonowania, cele i założenia, a także metodologia stosowania jej pomiarów ulegały licznym przeobrażeniom, które wynikały z odmiennych, teoretycznych i praktycznych odniesień interpretacyjnych do systemów kształcenia, jego misji i głównych zadań oraz z odrębnych obrazów szkoły, procesów uczenia się i nauczania. Zmiany, jakie dokonywały się w systemach oświatowych, wielokrotnie określały zróżnicowane kierunki działania i rozwoju procesów edukacyjnych, wyznaczając ich wykonawcom kolejne zadania do realizacji, wymagania do spełnienia i cele do osiągnięcia. Powstawały odmienne wizje i koncepcje szkół oraz różnorodne style zarządzania oświatą, pojawiały się nowe oczekiwania kierowane pod adresem szkolnictwa.

Ogół wspomnianych powyżej warunków dynamicznie kreował i poddawał licznym przeobrażeniom kształt, specyfikę oraz charakter funkcjonowania i pracy jednostek systemu oświaty, w tym zwłaszcza szkół. Zmiany dokonujące się w obrębie mechanizmów sterowania i zarządzania szkołami generowały też daleko idące transformacje w realizowanych przez nie praktykach edukacyjnych. Wszystko to składało się na specyficzne rozumienie pojęcia jakości szkoły, a w konsekwencji implikowało zróżnicowane koncepcje teoretyczne i podejścia praktyczne do problematyki jej pomiaru.

W centralnie zarządzanych systemach oświatowych jakości szkoły poszukiwano głównie w zgodności celów i kierunków działania placówek edukacyjnych z wymaganiami władz i organów zarządzania, których ustalenia i decyzje miały charakter odgórny i obligatoryjnie wiążący. Wyznacznikiem jakości pracy szkoły, podobnie jak realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej, były rezultaty, jakie uczniowie osiągnęli w toku swego uczestnictwa w procesie edukacji. Dokonywany w trakcie egzaminów zewnętrznych pomiar uczniowskich wyników uczenia się sprzyjał budowaniu rankingów szkół, pozbawionych charakterystyki warunków pracy placówek oraz analizy trafności pomiaru osiągnięć uczących się. Rankingi te, przyjmując postać statystycznych, pozbawionych opisu porównawczych zestawień, tworzyły ogólny obraz jakości systemu edukacyjnego, opierając się jedynie na średnich wynikach końcowych egzaminów zewnętrznych, a pomijając osiągnięcia uczniów i szczegółowe działania szkoły, których wpływ na przyrost tychże osiągnięć uznać należy za oczywisty.

Konstruowane na podstawie powyższych przesłanek jednorazowe pomiary końcowe nie uwzględniały przede wszystkim zmian, jakie dokonywały się w uczniach w czasie trwania ich nauki w poszczególnych szkołach. W konsekwencji praktycznie niemożliwe okazywało się ustalenie rzeczywistego wkładu szkół w rozwój i doskonalenie uczniów oraz ich osiągnięć, co stanowić powinno punkt wyjścia orientujący działania zmierzające ku badaniu ich jakości.

Obecność ujednoczonego, odgórnie ustalonego programu organizującego proces kształcenia i sprowadzenie roli szkoły do jego biernego realizatora uczyniły z niej jednostkę zamkniętą na wdrażanie zmian i innowacji, które mogłyby przyczynić się do jej efektywnego rozwoju, do wykorzystania zasobów i możliwości obecnych chociażby w środowiskowym kontekście praktyki jej funkcjonowania. Postępujące marginalizowanie potrzeby otwartości na nowe wyzwania i na dynamikę zmian charakteryzującą współczesne realia kreowało szkołę jako obszar hermetyczny i coraz bardziej niedostępny dla postulatów, potrzeb i oczekiwań kierowanych pod jej adresem. Stawała się ona również coraz mniej podatna na zmiany niezbędne ze względu na ewolucję kontekstu społecznego. Niewystarczające – elastyczność i szybkość reagowania na cywilizacyjny rozwój społeczeństw świadczyły o postępującej, instytucjonalnej alienacji systemów oświaty.

W demokratycznych, zdecentralizowanych systemach zarządzania oświatą jakość szkoły postrzega się przez pryzmat gospodarki wolnorynkowej i poszukuje się jej we wszystkich sferach funkcjonowania tejże instytucji, które wywierają wpływ na charakter i przebieg usług edukacyjnych, jakie oferuje ona uczącym się. W wyniku procesów decentralizacyjnych szkoła stała się jednostką samodecydującą o sobie, otwartą na wdrażanie zmian i innowacji mających na celu uczynienie jej oferty edukacyjnej aktualną w aspekcie wymagań stawianych przed nią przez dynamicznie zmieniające się społeczeństwo oraz przeobrażenia zachodzące w środowiskowych kontekstach jej funkcjonowania (ekonomicznym, kulturalnym, społecznym). Autonomia decyzyjna przyznana szkole zarówno w sferze jej administracji oraz zarządzania, jak i w zakresie planowania oraz realizacji procesu edukacyjnego, a także działań z wykorzystaniem dostępnych zasobów i potencjału, jakim dysponuje, ukierunkowanych na możliwie najbardziej skuteczne zaspokajanie potrzeb i oczekiwań jej klientów, sprawiły, że szkoła stała się odpowiedzialna za kierunki własnego rozwoju.

W demokratycznych systemach oświaty zmianie uległy istota i cele egzaminowania uczniów – w sferze zewnętrznej egzaminowanie ma nie tylko służyć pomiarowi prognozowanych umiejętności i osiągnięć uczących się (na podstawie których w systemach centralnie zarządzanych wnioskowano o jakości pracy szkoły), ale przede wszystkim umożliwić, w sytuacji znaczących dysproporcji wywołanych odmiennością kierunków realizacji procesu kształcenia (podyktowanych chociażby swobodą wyboru programu i metodyki

nauczania) przez poszczególne szkoły i placówki oświatowe, oszacowanie ogólnego poziomu edukacji, wyrażonego zazwyczaj w ogólnej skali kraju. Wyniki zewnętrznego oceniania uczniów mają zarazem stanowić dla szkół źródło wniosków i refleksji niezbędnych do planowania kierunków własnego działania i ewentualnych zmian dokonywanych w celu zwiększania efektywności. Powyższym celom ma służyć ponadto przyznanie szkołom autonomii w zakresie oceniania wewnętrznego, realizowanego w codziennej pracy pedagogicznej z uczniami. Jakości szkoły i jakości jej pracy w nowoczesnych systemach oświaty poszukuje się we wszystkich działaniach, które szkoły podejmują zarówno z wykorzystaniem własnych możliwości oraz zasobów, jak i z uwzględnieniem środowiskowych kontekstów ich funkcjonowania, w celu zapewnienia wysokiej efektywności usług edukacyjnych, jakie oferują, a także biorąc pod uwagę w równej mierze wszechstronny, harmonijny i niezakłócony rozwój uczniów oraz spełnienie oczekiwań, wymagań i postulatów kierowanych pod adresem szkolnictwa przez ogół społeczeństwa.

W jaki sposób powinno się doskonalić jakość współczesnej szkoły? Nowosad jest zdania, że jakość pedagogicznej pracy szkoły „można poprawić dzięki sprawdzeniu, w jakim stopniu osiągnięte zostały własne, założone cele i jakie oddziaływania pedagogiczne szkoła powinna zachować, a jakie zmienić”<sup>55</sup>. Powyższa konstatacja znajduje swoje odzwierciedlenie w przyjętym za obowiązujące na potrzeby niniejszej pracy rozumieniu pojęcia jakości w kontekście edukacji oraz procesów kierowania rozwojem szkoły wynikającym z koncepcji Całościowego Zarządzania Jakością. W świetle tej teorii zmiany powinny następować w toku bieżących prac i funkcjonowania organizacji, w pełni uzasadnione wydaje się więc przypisanie procesów planowania działań projakościowych do stwierdzenia: „mierzenie jakości dokonywane jest celem jego dalszego doskonalenia”.

Analizując ocenianie szkoły jako działanie o projakościowej względem realizowanej praktyki edukacyjnej orientacji, warto wspomnieć choćby o kilku podejściach zarządzania strategicznego, które mogą znaleźć zastosowanie w funkcjonowaniu szkolnej organizacji. Pierwsze z nich, określane mianem planistycznego, zakłada, że głównym determinantem w procesie budowania strategii (rozumianej tutaj jako zintegrowany plan działań prowadzący do długookresowych efektów oraz alokacji zasobów) rozwojowej szkoły są wyznaczone uprzednio cele – najczęściej wyrażone liczbowo, z towarzyszącym im zestawem mierników umożliwiających wdrażanie właściwych działań projakościowych, a także ich kontrolę i weryfikację. Nadrzędnymi założeniami podejścia planistycznego są stabilność i przewidywalność otoczenia. Planowaniu działań i strategii rozwojowych służy model analizy SWOT (akronim od angielskich słów: *strength*, *weaknesses*, *opportunities*, *threats*, tj.: siła,

<sup>55</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły...*, s. 212.

słabość, szanse, zagrożenia)<sup>56</sup>. Drugie z podejść zarządzania strategicznego, określane mianem ewolucyjnego, postrzega szkołę jako organizację posiadającą immanentną i doskonaloną w czasie zdolność do uczenia się. Szkołę w sferze funkcjonalno-organizacyjnej determinują konteksty społeczne i środowiskowe, a plan jej rozwoju stanowi synergiczne połączenie wyznaczonych uprzednio celów oraz działań bieżących, które pojawiają się *ad hoc*. Źródłem rozwoju strategii szkoły jest zmiana organizacyjna, a strategiczne, projakościowe myślenie czy planowanie nie są zjawiskami incydentalnymi, lecz permanentnymi i twórczymi eksploracjami, które kwestionują wcześniejsze ustalenia oraz poszukują nowych koncepcji wzmacniających jakość szkolnej praktyki edukacyjnej<sup>57</sup>.

W obszarze funkcjonalnych idei i koncepcji gospodarki wolnorynkowej usytuowane jest trzecie z podejść, określane mianem pozycyjnego, którego zwolennicy poszukują szans na organizacyjny rozwój szkoły w uwarunkowaniach zewnętrznych, a źródeł sukcesu w umiejętnym odczytywaniu sygnałów płynących z otoczenia. Praktyka edukacyjna, jaką realizuje szkoła, zorientowana jest na nabywców – uczniów i ich rodziców. W doskonaleniu jej jakości poza nabywcami uwzględnić trzeba także inne szkoły, postrzegane w kategorii konkurencyjnych oferentów usługi, jaką jest edukacja<sup>58</sup>.

Zasobowe podejście do strategii zarządzania szkołą podporządkowuje jej rozwój czynnikom wewnętrznym, głównie wiedzy i doświadczeniom (tym nowym i tym ugruntowanym), analizowanym w sposób refleksyjno-konstruktywny i postrzeganym jako główne źródło planowanych i podejmowanych inicjatyw oraz realizowanych działań. Jak twierdzą Krzysztof Gawroński i Rafał Otręba: „w przeciwieństwie do podejścia pozycyjnego, preferuje się w tym przypadku zorientowanie na wnętrze organizacji, w której za kluczowe uznać należy poszukiwanie jej walorów i wykorzystywanie ich dla rozwoju szkoły”<sup>59</sup>. W książce *Zarządzanie strategiczne i zmiana w organizacji szkolnej* przywołani autorzy podsumowują różnicowanie podejść do strategicznego zarządzania organizacją, jaką jest szkoła:

Szkoła planistyczna daje gotowe wzorce do tworzenia strategii rozwojowych organizacji. W celu radzenia sobie z nieprzewidywalnością otoczenia dobre praktyki pokazuje z kolei szkoła ewolucyjna. Uczenie się od innych, z wykorzystaniem dobrych praktyk, powoduje, że organizacja nie musi angażować dużych środków finansowych. Takie podejście skłania do refleksji nad wcześniej podejmowanymi w organizacji szkolnej działaniami i pozwala na konfrontację czy kwestionowanie wcześniejszych programów i strategii. Podejście pozycyjne wymaga od szkoły bacznej obserwacji jej otoczenia. Proponowane przez szkołę pomysły na eksplorację badawczą otoczenia mogą być także adaptowane w praktyce edukacyjnej.

<sup>56</sup> K. Gawroński, R. Otręba, *Zarządzanie strategiczne i zmiana w organizacji szkolnej*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2020, s. 19–22.

<sup>57</sup> Tamże, s. 22–23.

<sup>58</sup> Tamże, s. 24–25.

<sup>59</sup> Tamże, s. 28.

Całościowy obraz funkcjonowania organizacji w określonym kontekście ekonomicznym, społecznym czy technologicznym, wsparty dodatkowo analizą szkół konkurujących o te same zasoby, pozwala na tworzenie strategii racjonalnych, które dają solidną podstawę do dyskusji na temat kształtu i kierunku rozwoju organizacji szkolnej. Solidne podstawy do myślenia strategicznego w organizacji szkolnej dają wykorzystanie w praktyce osiągnięć szkoły zasobowej. Jej dorobek w zakresie myślenia o kluczowych kompetencjach czy organizacji uczącej się może pozwolić dyrektorom szkół na włączenie wszystkich interesariuszy w proces zarządzania strategicznego. Szeroki obraz efektywnej organizacji szkolnej, oparty na jej zasobach, w kontekście zarządzania wiedzą tworzą spójne ramy myślenia w kategoriach zarządzania strategicznego<sup>60</sup>.

We współczesnej myśli i ideologii zarządzania mierzenie jakości określane jest mianem ewaluacji. Ewaluację w najprostszym ujęciu definicyjnym określić można jako „proces czy też zespół powiązanych i współwystępujących ze sobą procesów zmierzających do ustalenia, w jakim stopniu założone cele zostały rzeczywiście zrealizowane”<sup>61</sup>. Jean-Marie Barbier postrzega ewaluację jako „podwójny proces obiektywizacji ocenianej rzeczywistości”<sup>62</sup> (polegający z jednej strony na tworzeniu narzędzia, którego podstawą jest ocenianie rzeczywistość, z drugiej zaś na odniesieniu uzyskanych informacji do norm, kryteriów i celów danego działania), którego efektem końcowym jest ocena o charakterze wartościującym<sup>63</sup>.

Należy podkreślić, że w przypadku procesów ewaluacyjnych niezwykle istotna jest samoświadomość stosowanych epistemologicznych podejść badawczych, zróżnicowanemu postrzeganiu ewaluacji i jej wyników sprzyjają bowiem różnorodne podziały zachodzące w obrębie kategorii działania, przyjmując za obowiązujący chociażby dychotomiczny podział na działania strategiczne i niestrategiczne. W przypadku tych pierwszych działanie wpływa na zmianę efektu końcowego, w konsekwencji stosunkowo łatwo można poddać ocenie konkretne rozwiązania poprzez odniesienie ich do sformułowanych celów<sup>64</sup>. W działaniach niestrategicznych zmianie ulega jedynie konfiguracja danego procesu, co czyni obszar odniesień ewaluacyjnych trudnym do określenia, nieprzewidywalność przebiegu działań wpływa z kolei na labilność ocen, a sama ewaluacja i jej wyniki mają charakter bardziej probabilistyczny i heurystyczny, pozwalając na formułowanie wniosków o intersubiektywnym charakterze<sup>65</sup>.

<sup>60</sup> Tamże, s. 30–31.

<sup>61</sup> D. Nevo, *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, L. Korporowicz (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 52.

<sup>62</sup> J.M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza pojęć*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2006, s. 141.

<sup>63</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Ewaluacja działania w polu praktyki edukacyjnej – istota i sens*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji...*, s. 21.

<sup>64</sup> Tamże.

<sup>65</sup> Tamże.



Przeniesienie procesu ewaluacji na teren badawczy, jakim jest szkoła, wymaga uwzględnienia licznych czynników, wynikających ze specyficznego i charakterystycznego dla niej kontekstu środowiskowego, a także konkretyzacji podmiotów, obiektów, form, treści i celów, które w placówkach szkolnych odgrywają istotne role i poddawane są nieustannym wpływom oraz oddziaływaniom czynników zewnętrznych, w postaci uwarunkowań ekonomicznych, ideologicznych bądź społecznych.

Istotę wszechstronnego zainteresowania ewaluacją, którą w dzisiejszych czasach uznawać można za instytucję i swoisty fakt społeczny<sup>66</sup>, w opracowaniu poświęconym problemom jakości wiedzy wyjaśnia Jacek Piekarski. Dokonując analizy współczesnych dyskursów dotyczących ewaluacji, autor zaznacza, że stała się ona „przedmiotem uwagi wszystkich podmiotów edukacji – instrumentem kierowania i rozwoju nadzoru, legitymizacji sensu własnej aktywności, miarą jakości oferty edukacyjnej czy wreszcie warunkiem minimalizowania ryzyka decyzyjnego w dystrybucji i zarządzaniu zasobami”<sup>67</sup>.

Problematykę ewaluacji na płaszczyźnie systemu oświaty należy rozpatrywać z jednoczesnym uwzględnieniem kontekstów warunkujących procesy edukacyjne i badawcze, gdyż zarówno pierwsze, jak i drugie mają znaczenie dla pojmowania ewaluacji i kształtowania się zakresów jej sensów i znaczeń, a ponadto dla jej usytuowania – nie na zewnątrz tych kontekstów, nie jako wyłącznie rezultat nauczania, kształcenia, ale również wewnątrz tych przestrzeni, jako niebywale ważny ich atrybut i źródło uwiarygodnienia działań edukacyjnych<sup>68</sup>.

W obszarze kształcenia ewaluację interpretować można zarówno jako atrybut niezbędny w każdym tego typu działaniu, ale i sposób zarządzania kształceniem, poprzez zróżnicowanie podejmowanej aktywności i przeniesienie jej na odpowiednie elementy, jak rozpoznanie potrzeb, generowanie projektów, ocena<sup>69</sup>. W obszarze nauczania procesy ewaluacyjne można odnosić do składników każdego aktu pedagogicznego oraz do pedagogicznego zarządzania, rozumianego jako kierowanie pracą ucznia poprzez realizację zadań nauczania<sup>70</sup>.

W kontekście badania jakości pracy szkoły ewaluację określić można jako:

systematycznie zaplanowane postępowanie, które w celu sprawdzenia osiągnięcia celu, wartości lub jakości pewnego działania, procesu czy innej formy pracy szkoły, wykorzystuje analizę i diagnozę, opierając się na standardach, kryteriach i systematycznym gromadzeniu danych w obiektywnym i ważnym procesie pomiaru<sup>71</sup>.

<sup>66</sup> J. Piekarski, *Jakość wiedzy...*, s. 29.

<sup>67</sup> Tamże, s. 37.

<sup>68</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Ewaluacja działania...*, s. 21.

<sup>69</sup> Tamże, s. 18.

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły...*, s. 212.

Należy tu jednak dokonać pewnego rozróżnienia blisko związanych ze sobą znaczeniowo i często postrzeganych synonimicznie pojęć: ewaluacji, diagnozy i mierzenia jakości. Choć terminy „mierzenie”, „diagnoza” i „ewaluacja” wydają się dobrze znane i rozpowszechnione zwłaszcza w literaturze naukowej, to jednak wcale nie musi to świadczyć o konsekwentnym rozróżnianiu właściwych dla nich obszarów znaczeniowych. Jednoznaczne rozgraniczenie zakresu konotacyjnego tych pojęć nie jest zadaniem łatwym, choćby ze względu na fakt ich znaczeniowego przenikania się. Mierzenie jakości szkoły zdefiniować można jako analityczne porównywanie działań i efektów osiągniętych przez szkołę do ogólnych, wypracowanych i ustalonych zewnętrznie przez ustawodawstwo oświatowe standardów jakości, precyzowanych za pomocą szczegółowych wskaźników<sup>72</sup>. Ustalenie stopnia zgodności podejmowanych działań i zamierzonych efektów oraz poszukiwanie ich ewentualnych odchyłeń od wyznaczonych kryteriów stanowi nadrzędny cel orientujący sam proces mierzenia. Ewaluacja w kontekście celu badawczego eksponuje bardziej kwestie współtowarzyszące funkcjonowaniu szkoły, poszukując w nich punktów odniesienia do relacji panujących między teoretycznymi planami i koncepcjami działania placówki, ich praktycznym urzeczywistnieniem a prognostyką zakładanych efektów, by dopiero później, w drugiej kolejności, ustalić kierunek tychże relacji względem wymagań państwowych. W praktyce oświatowej mierzenie jakości w swym zakresie metodologicznym bardzo często ograniczało się tylko do badania i ustalania stopnia zadowolenia klienta systemu oświaty z oferowanej mu usługi edukacyjnej, a uzyskany wynik utożsamiany był w bezpośredniej, liniowej zależności z jakością kształcenia<sup>73</sup>. Z perspektywy zarządzania jakością szkoły powyższe założenie wzbudza jednak uzasadnione wątpliwości, gdyż w zakresie prowadzonych działań projakościowych szkoła w przyjętym systemie planowania, zarządzania i wdrażania opiera się tylko i wyłącznie na ocenie wyrażonej przez klientów systemu edukacji, co zdecydowanie zawęży zakres czynników determinujących kierunki jej rozwoju. Niebezpieczeństwo wynikające z opisanych okoliczności podkreśla w jednym z opracowań poświęconych pomiarom edukacyjnym Bolesław Niemierko: „Nie sposób przecenić zwrotu ku klientowi, ale zaufanie do jego kompetencji i zaangażowania w zarządzanie szkołami i innymi placówkami może okazać się przesadne”<sup>74</sup>.

Innym pojęciem związanym z ewaluacją i mierzeniem jakości pracy szkoły jest diagnoza edukacyjna. W ujęciu definicyjnym można ją scharakteryzować jako uściśnione rozpoznawanie warunków przebiegu i wyników

---

<sup>72</sup> K. Stróżyński, *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 20.

<sup>73</sup> Tamże, s. 21.

<sup>74</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 273.



uczenia się<sup>75</sup>. Konkretyzując powyższą interpretację znaczeniową, diagnozę edukacyjną można określić jako „system działań zmierzających do ustalenia, jaka jest wiedza ucznia, jakie są sposoby dochodzenia do niej i jakie uwarunkowania decydują o jej nabywaniu”<sup>76</sup>.

Zakres badania może wydawać się w istocie bliski celom ewaluacji i może służyć mierzeniu jakości, nie odnosi się jednak do procesów decyzyjnych. Prawidłowo przeprowadzona diagnoza edukacyjna może dostarczyć odpowiedzi na pytania o przyczyny badanego stanu faktycznego, lecz w przeciwieństwie do ewaluacji nie rozstrzygnie kwestii, czy dany stan faktyczny w istniejących warunkach można poddać modyfikacjom i w jaki sposób to uczynić. Kontekst procesów decyzyjnych obecny w ewaluacji poszerza jej zakres względem diagnostyki edukacyjnej, nadaje jej bardziej rozbudowane znaczenie, ale i wzmaga potencjalne niebezpieczeństwa i odpowiedzialność wynikającą z jego stosowania, o czym pisze Niemierko: „ewaluacja jest szersza niż diagnoza edukacyjna, nastawiona na więcej źródeł informacji i bardziej związana z podejmowaniem decyzji metodycznych, organizacyjnych, kadrowych i finansowych. Stanowi to o jej znaczeniu społecznym, ale naraża na niebezpieczeństwa, od których diagnostyka edukacyjna była wolna”<sup>77</sup>.

Dokonując pobieżnej jedynie analizy wzajemnych relacji zachodzących między trzema pojęciami, można zauważyć zakresowy prymat ewaluacji, ale zarówno diagnostykę, jak i wiele narzędzi do mierzenia jakości można traktować jako elementy służące procesowi ewaluacji i wykorzystać w toku praktyki jej stosowania.

We współczesnej literaturze przedmiotu można odnaleźć postulat, aby w posługiwaniu się ewaluacją jako narzędziem do mierzenia jakości pracy szkoły poszerzyć zakres badania o te działania, które noszą cechy innowacji edukacyjnych i których atrybutami są wszelkiego rodzaju zmiany systemowe inicjowane w celu poprawy jakości kształcenia<sup>78</sup>.

Ewaluacja stanowi zatem swoisty punkt wyjścia orientujący planowanie i wdrażanie założeń i decyzji wykonawczych zmierzających do polepszenia jakości i zoptymalizowania sposobu funkcjonowania badanego obszaru.

Przy dokonywaniu analizy przedmiotu badań i procesów ewaluacyjnych ukierunkowanych na szeroko pojętą praktykę edukacyjną, jaką realizuje szkoła, nie sposób nie zgodzić się z Piekarskim, który w trafnej i istotnej konstatacji wyraźnie podkreśla, że ewaluacja swym przedmiotowym zakresem obejmuje „nie tylko wiedzę identyfikowaną w treści przedmiotów kształcenia, ale również doskonalenie kompetencji służących realizowaniu programów kształcenia, ramowo precyzowane kwalifikacje, programy i projekty zmian

<sup>75</sup> Tamże, s. 46.

<sup>76</sup> K. Stróżyński, *Prowadzenie ewaluacji...*, s. 21.

<sup>77</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka...*, s. 318.

<sup>78</sup> Tamże.

instytucjonalnych<sup>79</sup>, przy jednoczesnym uwzględnieniu wpływu doskonalenia indywidualnych strategii rozwoju profesjonalnego i instytucjonalnego oraz lokalnych wymiarów inicjatyw edukacyjnych, oddziałujących łącznie na koncepcje generowania wiedzy<sup>80</sup>.

Wśród funkcji ewaluacji wymienia się: funkcję sterującą (związaną z wykorzystaniem wyników ewaluacji na potrzeby usprawniania i modyfikacji procesów kierowniczych i rozwojowych w poszczególnych szkołach lub w systemie oświaty rozumianym całościowo), funkcję kontrolną (ustalenie zgodności działań z wytycznymi i normami wyznaczonymi przez państwowe ustawodawstwo), funkcję stymulującą (wykorzystanie wyników ewaluacji dla aktywizowania procesów rozwojowych zmierzających do poprawy jakości dotychczasowych działań), funkcję legitymującą i prezentacyjną (wyniki ewaluacji wykorzystuje się w celu wyjaśnienia istoty i zobrazowania kierunków wprowadzanych zmian), funkcję formatywną (ewaluacja jako narzędzie służące podnoszeniu jakości i usprawnianiu obecnie prowadzonych działań), psychologiczną, określaną mianem społeczno-politycznej (ewaluacja jako środek prowadzący do kształtowania społecznej świadomości dotyczącej działań i motywowania oraz aktywizowania pożądaných zachowań u osób, które są jej poddawane), a także funkcję administracyjną (ewaluacja odwołuje się tu do aspektów sprawowania władzy i uprawnień kierowniczych, które w przypadku organizacji formalnych są atrybutami nadzoru, jakim dysponują ich prawni zwierzchnicy)<sup>81</sup>.

Z perspektywy polityki oświatowej, przyznającej współczesnej szkole autonomię działania, ewaluacja ma zagwarantować, niezależnie od przyjętego i realizowanego programu nauczania, spełnianie ogólnych wymagań stawianych placówkom oświatowym danego szczebla i doprowadzić do wypracowania przez nie, w toku ich pracy i funkcjonowania, porównywalnych standardów jakości. Coraz częściej uznaje się ją za integralny element systemu odpowiedzialności edukacyjnej, ewaluacja rozlicza bowiem szkoły w zakresie ich osiągnięć uzyskanych w toku realizacji procesu kształcenia oraz w sferze doskonalenia jakości i efektywności własnego rozwoju. Oferuje ponadto możliwość ustalenia poziomu zaangażowania i wykorzystania istniejących środków i zasobów osobowych oraz rzeczowych w kontekście zakładanej, pożądanej i wysokiej jakościowo produktywności. Postrzegając ewaluację jako zespół działań obejmujących swym zakresem szeroko rozumiany proces edukacji, a ponadto kierunki i specyfikę funkcjonowania bądź rozwoju instytucji i placówek odpowiedzialnych za jego realizację, dokonywać można w jej obrębie odmiennych, zróżnicowanych typologicznie podziałów.

<sup>79</sup> J. Piekarski, *Jakość wiedzy...*, s. 33.

<sup>80</sup> Tamże.

<sup>81</sup> C. G. Bühren, D. Killus, S. Müller, *Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen*, Dortmund 1998, za: I. Nowosad, *Autonomia szkoły...*, s. 30.

Analizując ewaluację jako proces badający kierunki działalności podejmowanej przez instytucje i placówki oświatowe, wyodrębnić można kilka jej odmian, różniących się od siebie specyfiką prowadzonych działań badawczych, a także zakresem wniosków możliwych do uzyskania w toku ich prowadzenia. Istotnym aspektem w tak przyjętym podziale staje się również określone stadium działania poddanego badaniu ewaluacyjnemu, oceny konkretnych przejawów, np. działalności edukacyjnej i rozwojowej szkół, można bowiem dokonywać w momencie ich rozpoczynania (wejście), w czasie ich przebiegu (trwający proces) oraz w momencie ich zakończenia (wyjście).

Typologiczny podział ewaluacji uwzględniający wszystkie wspomniane kryteria obrazuje zestawienie w tabeli 2.

Tabela 2. Typologia ewaluacji w badaniu oceniającym jakość działalności edukacyjnej

Typ ewaluacji	Stadium działania	Działanie	Zakres wniosków	Przykłady wniosków
Ewaluacja opisująca działania (tzw. ewaluacja białoskrzynkowa)	działanie (trwający proces)	opis dokonywany na podstawie obserwacji działań edukacyjnych i analizy dokumentów	jakość działań; poprawność metodyczna działań	1) działanie X jest dobrze zorganizowane; 2) metody A i B są zastosowane poprawnie
Ewaluacja mierząca wyniki	wyjście	egzaminowanie zewnętrzne	osiągnięcia uczniów kończących dany etap edukacyjny	1) uzyskano przewidywane wyniki; 2) osiągnięto poziom lub pozycję X bądź Y
Ewaluacja opisowa mierząca wyniki	działanie (trwający proces); wyjście	opis działań edukacyjnych; pomiar wyników dokonywany drogą egzaminowania	skuteczność działań i jej zróżnicowanie	1) działanie X przyniosło wynik Z; 2) działanie Y przyniosło wynik wyższy niż działanie X
Ewaluacja mierząca zmiany (tzw. ewaluacja czarnoskrzynkowa)	wejście; wyjście	pomiar zachodzących zmian	jakość i kierunku zmian; osiągnięty postęp	1) zmiany obejmują dziedzinę X, Y, Z; 2) postęp jest statystycznie istotny
Ewaluacja opisowa mierząca zmiany	wejście; działanie (trwający proces); wyjście	opis działań edukacyjnych; pomiar zachodzących zmian	wpływ kontekstu działania; alternatywne nakłady i zyski	1) działanie X w warunkach A i B przynosi wynik W; 2) w warunkach A i B działanie X jest bardziej efektywne niż działanie Y

Źródło: opracowanie na podstawie B. Niemierko, *Diagnostyka...*, s. 319–323.

Przyjmując za kryterium aspekt temporalny, a więc czas, w którym prowadzi się badania, wyróżnić można ewaluację sumującą i kształtującą. Istota ewaluacji sumującej, określanej często mianem konkluzywnej<sup>82</sup>, sprowadza się do zbierania informacji o wartości działań szkoły w wybranym przedziale czasowym oraz do dokonania ich analizy po zakończeniu tychże działań<sup>83</sup>. Najprostszym jej przykładem jest przeprowadzanie analizy wyników ewaluacji obejmującej swym zakresem czasowym roczny okres funkcjonowania szkoły – wówczas wnioski uzyskane ze wspomnianej analizy posłużą do planowania kolejnego roku edukacyjnej działalności tejże instytucji.

Ze względu na złożoność i długofalową perspektywę oddziaływań procesu kształcenia, w niektórych przypadkach uzasadnione wydaje się zastosowanie ewaluacji sumującej w późniejszym okresie, adekwatnym do momentu, kiedy w pełni ujawnią się skutki i efekty prowadzonej uprzednio działalności. Celowe przeprowadzenie działań ewaluacyjnych w późniejszym czasie nosi miano ewaluacji odroczonej<sup>84</sup>. Ta forma modelu ewaluacji sumującej okazuje się przydatna wtedy, gdy intencją wyjściową jest próba zbadania efektywności nowo wdrożonych rozwiązań lub koncepcji, których rzeczywistą skuteczność i ocenę jakości można ustalić w sytuacji, kiedy zaistnieje (lub nie) zakładany do wywołania przez nie efekt zmiany.

Przeciwieństwem odmiany sumującej jest ewaluacja dotycząca wybranych zakresów pracy szkoły, poddanych badaniu oceniającemu na bieżąco, w toku realizacji działań zaplanowanych uprzednio przez tę placówkę. Taka ewaluacja nosi miano zintegrowanej, kształtującej, a w niektórych opracowaniach naukowych poświęconych omawianemu zagadnieniu także formatywnej<sup>85</sup>. Literatura przedmiotu przypisuje ewaluacji formatywnej trzy zróżnicowane formy: rozjaśniającą (służącą zwróceniu uwagi na marginalizowane i często niewidoczne czynniki kształtujące klimat i kulturę organizacji szkoły), interaktywną (służącą poprawie realizowanego przez szkołę programu) oraz monitorującą (ułatwiającą podejmowanie bieżących działań związanych z realizowanym przez szkołę programem)<sup>86</sup>. W przeciwieństwie do modelu sumującego w ewaluacji formatywnej zarówno analizowanie, jak i wartościowanie określonych działań dokonywane jest w trakcie ich trwania, tak aby wnioski z uzyskanych wyników można było wykorzystać w celu poprawy jakości tychże działań jeszcze przed ich zakończeniem. Ze względu na dokonywanie badania oceniającego w rzeczywistym czasie przebiegu podejmowanych przez szkołę działań ewaluacja ta miewa ograniczony zakres

<sup>82</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły...*, s. 228.

<sup>83</sup> K. Stróżyński, *Prowadzenie ewaluacji...*, s. 14.

<sup>84</sup> Tamże.

<sup>85</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły...*, s. 228.

<sup>86</sup> J. Piekarski, *Jakość wiedzy...*, s. 36.

przedmiotowy, cechuje ją też mniej rygorystyczna metodologia, wynikająca z ograniczonego przedziału czasowego, w którym zbierane są informacje<sup>87</sup>.

Porównanie modeli sumującego i kształtującego przez pryzmat istoty ich funkcjonowania, a także w perspektywie dostarczanych przez nie wyników, upoważnia do stwierdzenia, że rezultaty uzyskane w toku ewaluacji kształtującej cechuje niższy stopień pewności płynących z nich wniosków i doświadczeń, istnieje natomiast możliwość ich natychmiastowego wykorzystania, a zatem podjęcia szybkiej interwencji w celu korekty, modyfikacji i poprawy jakości bieżących działań.

Według kryterium podmiotu badającego jakość pracy szkoły wyróżnić można ewaluację zewnętrzną i wewnętrzną. Podmiot dokonujący ewaluacji zewnętrznej jest z założenia niezwiązany z organizacją podlegającą badaniu oceniającemu i wykonuje je na zlecenie kierownictwa lub instytucji nadzorującej daną szkołę<sup>88</sup>. Ewaluacja zewnętrzna najczęściej ma charakter sumujący, fakt zaś, że jest wykonywana przez podmiot „zewnętrzny”, niebędący częścią środowiska szkolnego, generuje niekwestionowane zalety, ale też wzbudza uzasadnione wątpliwości. Wśród zalet ewaluacji zewnętrznej wymienia się najczęściej niezależność i obiektywizm ewaluatora, podkreślając jednocześnie możliwość bardziej trafnego, zdystansowanego spojrzenia na przedmiot badania i okoliczności współtowarzyszące jego przeprowadzaniu<sup>89</sup>. Wątpliwości wzbudza natomiast fakt, że podmiot przeprowadzający badanie nie zawsze dysponuje wystarczającymi zasobami wiedzy, które pozwoliłyby mu na uchwycenie i zrozumienie kontekstu i licznych uwarunkowań oddziałujących na skuteczność tudzież efektywność funkcjonowania danej instytucji. Zewnętrzne mechanizmy przeprowadzania badań ewaluacyjnych można uznać za swoiste narzędzia regulujące zakres szkolnej autonomizacji, które w perspektywie postrzegania szkoły przez pryzmat procesów gospodarki wolnorynkowej odzwierciedlają „zaangażowanie istniejących środków osobowych i rzeczowych w kontekście uzyskania pożądanej produktywności”<sup>90</sup>.

Ewaluacja wewnętrzna wykonywana jest najczęściej przez pracowników danej instytucji na zlecenie jej kierownictwa i może przyjmować zarówno charakter sumujący, jak i kształtujący<sup>91</sup>. Wśród niewątpliwych zalet tej odmiany wymienia się znajomość kontekstu działań będących obiektem badania oraz lepszą orientację w zakresie wskazania ewentualnych zmian możliwych do przeprowadzenia w celu poprawy ich jakości<sup>92</sup>. Z drugiej strony do słabości ewaluacji wewnętrznej należy zaliczyć chociażby możliwy intencjonalizm

<sup>87</sup> K. Stróżyński, *Prowadzenie ewaluacji...*, s. 15.

<sup>88</sup> Tamże, s. 16–17.

<sup>89</sup> Tamże, s. 16.

<sup>90</sup> J. Piekarski, *Jakość wiedzy...*, s. 36.

<sup>91</sup> K. Stróżyński, *Prowadzenie ewaluacji...*, s. 16.

<sup>92</sup> Tamże, s. 16–17.

ewaluatora oraz brak zobiektywizowanego podejścia do samego procesu badania, analizy i interpretacji uzyskanych wyników.

Praktyka stosowania ewaluacji wewnętrznej pozwala na wyróżnienie czterech poziomów najczęściej obejmowanych jej zakresem. Wśród nich wyróżnia się:

- ewaluację nauczania – w znaczeniu indywidualnych relacji, doświadczeń, reakcji, jakie docierają do nauczyciela od jego uczniów lub kolegów;
- ewaluację przedmiotową – w znaczeniu oceny i refleksji nad wytyczaniem przedmiotowych lub ponadprzedmiotowych celów, na przykład osiągnięć uczniów i czynności nauczyciela;
- ewaluację programu szkoły przy współudziale wszystkich zaangażowanych grup osobowych jako ciągłe sprawdzanie wewnątrzszkolnego planu pracy;
- ewaluację projektu – w znaczeniu oceny i refleksji nad przeprowadzaniem lub realizowanym zadaniem lub projektem o charakterze edukacyjnym<sup>93</sup>.

W ramach ewaluacji wewnętrznej w literaturze przedmiotu wymienia się również jej podkategorię – autoewaluację – zmierzającą do zobiektywizowanego analizowania i badania efektów własnej pracy w celu podniesienia jej jakości<sup>94</sup>. Autoewaluacja w swej funkcjonalnej postaci odwołuje się np. do przejawów codziennej szkolnej aktywności nauczycieli i dotyczy „oceny uczniów, sporządzania raportów i sprawozdań z osiągania celów dydaktycznych, weryfikacji jakości stosowanej przez nich metodyki nauczania, etc.”<sup>95</sup>. Tym samym autoewaluacja stwarza pedagogom możliwość perspektywicznej i zdystansowanej analizy i oceny własnej pracy, z wykorzystaniem metodologicznie poprawnych narzędzi zbierania danych.

Dokonując typologicznego rozróżnienia procesów ewaluacyjnych na zewnętrzne i wewnętrzne, warto zaznaczyć, że poza kryterium podmiotowym oraz poza odmienną specyfiką i prawidłowościami rządzącymi ich prowadzeniem, ewaluację zewnętrzną od wewnętrznej odróżnia też bezpośredni kierunek oddziaływań uzyskanych wyników. Ewaluację zewnętrzną cechuje bowiem tzw. rozliczalność, która powinna być rozumiana w kategoriach społecznych, co znaczy, że jej wyniki służą np. informowaniu społeczeństwa<sup>96</sup>. Na podstawie otrzymywanych informacji społeczeństwo kieruje pod adresem systemu oświaty mniej lub bardziej wyraźnie sprecyzowane postulaty i wymagania. Tymczasem wyniki uzyskane na drodze ewaluacji wewnętrznej swoje oddziaływanie zaznaczają głównie w sferze wewnętrznych struktur poddanej oceniającemu badaniu instytucji, aspekt społeczny jest tutaj zredukowany, a pozyskane informacje służą przede wszystkim administracji szkolnej i oświatowej<sup>97</sup>.

<sup>93</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły...*, s. 231.

<sup>94</sup> K. Strzyński, *Prowadzenie ewaluacji...*, s. 18.

<sup>95</sup> Tamże, s. 19.

<sup>96</sup> Tamże, s. 25.

<sup>97</sup> Tamże.

Ze względu chociażby na swoją typologiczną złożoność ewaluacja wydaje się jednym z najtrudniejszych diagnostycznych zadań współczesnej edukacji. Nietrudno w toku przeprowadzania procesów ewaluacyjnych o popełnienie błędu skutkującego nieprawidłowością uzyskanych wyników. Wadliwe dokonywanie pomiaru jakości działania edukacyjnego określa się zwyczajowo mianem pseudoewaluacji<sup>98</sup>. Błędy i pomyłki odnoszące się do prowadzenia procesów ewaluacyjnych odnaleźć można w każdym modelu systemu oświaty, bez względu na jego założenia, specyfikę, ideologię i efektywność funkcjonowania.

Współczesne opracowania naukowe postulują, aby etiologicznego podłoża pseudoewaluacji i jej zróżnicowanych typologicznie odmian poszukiwać w większym stopniu na płaszczyźnie zarządzania czy kierowania instytucjami edukacyjnymi niż w obszarze przyjętych koncepcji pedagogicznych warunkujących działanie i funkcjonowanie systemów oświaty<sup>99</sup>.

Z perspektywy rozgraniczenia odmiennych stylów zarządzania oświatą i zmian, jakie na tej płaszczyźnie dokonały się w ostatnich dziesięcioleciach, możliwe typologicznie podziały pseudoewaluacji wraz z uproszczoną charakterystyką ich poszczególnych odmian prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Typologia pseudoewaluacji w różnych modelach systemów oświaty

		Modele systemów oświaty	
		Biurokratyczny	Demokratyczny
		1	2
<b>Odmiany pseudoewaluacji</b>	Ewaluacja masywna: 1) <b>cel:</b> pozorowanie solidnie wykonanego zadania ewaluacyjnego, uniknięcie odpowiedzialności za wymowę zgromadzonej informacji 2) <b>działania:</b> powielanie dokumentów urzędowych i materiałów roboczych ewaluowanej placówki oraz sporządzanie znacznych ilości danych statystycznych pozbawionych syntezy, w celu uniknięcia odpowiedzialności za wymowę zgromadzonej informacji	Ewaluacja wydumana: 1) <b>cel:</b> uzyskanie szybkiej opinii dotyczącej ewaluacji 2) <b>działania:</b> rezygnacja z gromadzenia danych empirycznych, ewaluatorzy, wspierając się swoim doświadczeniem, dokonują subiektywnej oceny przedmiotu ewaluacji przez prezentację własnych odczuć, sądów i opinii	

<sup>98</sup> Zob. B. Niemierko, *Diagnostyka...*, s. 323–324.

<sup>99</sup> Tamże, s. 324.



	1	2
<b>Odmiany pseudoewaluacji</b>	Ewaluacja torpedująca: 1) <b>cel:</b> poszukiwanie uzasadnienia dla wystawienia zaplanowanej uprzednio negatywnej oceny ewaluacyjnej poddanej badaniu placówki 2) <b>działania:</b> świadome i zaplanowane poszukiwanie błędów na płaszczyźnie praktyki administracyjnej bądź pedagogicznej, konstytuujących merytoryczną zgodność między wystawioną a zaplanowaną (uprzednio) negatywną oceną ewaluacyjną	Ewaluacja wybielająca: 1) <b>cel:</b> maskowanie błędów, braków i wykrytych nieprawidłowości 2) <b>działania:</b> świadome pomijanie uwag o brakach i niedociągnięciach w publicznych raportach ewaluacyjnych  Ewaluacja towarzyska: 1) <b>cel:</b> wykorzystanie osobistych kontaktów w badaniu ewaluacyjnym 2) <b>działania:</b> wpływanie na oceny ewaluatorów przez osobiste kontakty ocenianych z oceniającymi, oddziałujące na końcowe (zazwyczaj pozytywne) wnioski z wyników badania ewaluacyjnego
	Ewaluacja pod dyktando: 1) <b>cel:</b> troska o publiczny wizerunek obiektu działań ewaluacyjnych 2) <b>działania:</b> współdziałanie ewaluatora (lub ewaluatorów) ze zleceniodawcą badania, który informowany jest o jego przebiegu i decyduje o wnioskach oraz danych prezentowanych w raporcie końcowym	

Źródło: opracowanie na podstawie B. Niemierko, *Diagnostyka...*, s. 323–325.

Ryzyko błędu badawczego czy też niewłaściwego przeprowadzania działań ewaluacyjnych nie wyczerpują źródeł potencjalnych niebezpieczeństw, na które narażone są dzisiejsze procesy ewaluacyjne. Swoistą inspirację dla ich bardziej wnikliwych poszukiwań stanowić może istotne pytanie: „Jakie utrwalone instytucjonalnie czynniki kontroli jakości wiedzy stają się istotnymi, społecznymi warunkami realizowania praktyk ewaluacyjnych, niezależnie od samej idei tych badań stosowanych oraz ich jednostkowych conceptualizacji?”<sup>100</sup>.

Próba uzyskania odpowiedzi na to pytanie skłania do bliższego przyjrzenia się relacjom zachodzącym między wyzwajającą procesy uczenia się ewaluacją a istniejącą już praktyką instytucjonalną, wymaga jednak odrębnych i bardziej wnikliwych analiz, których uzasadnioną potrzebę sygnalizują wybrane opracowania z zakresu literatury przedmiotu<sup>101</sup>. Kluczem do prowadzenia efektywnej ewaluacji jakości pracy szkoły wydaje się korzystanie zarówno

<sup>100</sup> Zob. J. Piekarski, *Jakość wiedzy...*, s. 39.

<sup>101</sup> Por. H. Mizerek, *Po co szkole ewaluacja*, „Problemy Współczesnej Edukacji” 2009, nr 1; J. Piekarski, *Jakość wiedzy...*; Ł. Sulkowski, *Kultura akademicka...*



z zasobów informacji, jakich dostarczają badania zewnętrzne, jak i z analiz oraz wniosków płynących z wewnętrznych działań służących sprawdzaniu zadań realizowanych przez placówkę. Coraz częściej akcentuje się bowiem potrzebę poszukiwania swojego odzwierciedlenia wyników ewaluacji wewnętrznej w jej zewnętrznym odpowiedniku, dzięki czemu z jednej strony jakość pracy szkoły, jej funkcjonowania i edukacyjnej praktyki oceniania jest wynikiem wewnętrznych ustaleń placówki, z drugiej zaś – nie pozostaje ona w oderwaniu od ogólnych, nadrzędnych, państwowych kryteriów jakości postulowanych przez oświatowe ustawodawstwo. Ideę komplementarności obu modeli wzmacnia fakt, że ewaluacja wewnętrzna, mobilizując do działania w celu poprawy jakości, dynamizuje szkołę, podczas gdy ewaluacja zewnętrzna stabilizuje procesy zachodzących w jej obszarze zmian<sup>102</sup>.

W polskim systemie oświaty mierzenie jakości pracy szkoły dokonywane jest w ramach nadzoru pedagogicznego prowadzonego w instytucjach oraz placówkach edukacyjnych i przyjmuje postać ewaluacji, której zakres i funkcjonowanie sankcjonują prawnie przepisy i wytyczne Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (dalej: ustawa Prawo oświatowe)<sup>103</sup> oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego<sup>104</sup>, ustanawiające aktualny obraz zmian, jakie dokonały się w zakresie sposobu pojmowania i mierzenia jakości pracy szkół, jakości ich funkcjonowania i jakości realizowanej przez nie praktyki edukacyjnej.

Przywołane akty prawne nie definiują wyraźnie pojęcia nadzoru pedagogicznego, lecz w kontekście przepisów prawa oświatowego Jacek Jagielski postuluje, by nadzór interpretować jako „swoistą, opartą na prawie funkcję służącą zapewnieniu prawidłowości działania określonych podmiotów (nadzorowanych) przez podmioty wskazane przez stosowane regulacje prawne jako władne do weryfikowania tego działania według przyjętych ocen”<sup>105</sup>. W aspekcie działań o edukacyjnym, dydaktycznym i wychowawczym charakterze nadzór, określany mianem nadzoru pedagogicznego, polega m.in. na kierowniczym monitorowaniu prawidłowości procesów szkolnych, ich pomiarze oraz ocenie i refleksyjnej analizie rezultatów i wyników tychże procesów<sup>106</sup>. Według Stefana Witka nadzór pedagogiczny można definiować jako „sprawowanie kontroli, analizowanie i ocenianie przebiegu i wyników

<sup>102</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły...*, s. 222.

<sup>103</sup> Tekst jedn. Dz.U. z 2017 r., poz. 59.

<sup>104</sup> Tekst jedn. Dz.U. z 2017 r., poz. 1658.

<sup>105</sup> J. Jagielski, *Ekspertyza prawna dotycząca niektórych problemów nadzoru pedagogicznego, a w szczególności relacji tego nadzoru z innymi postaciami nadzoru oraz form sprawowania nadzoru pedagogicznego*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 3–5.

<sup>106</sup> T. Olejniczak, T. Pielachowski, *Nadzór pedagogiczny i organizacyjny nad szkołami i placówkami oświatowymi*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004, s. 9.

pracy pedagogicznej w placówkach edukacyjnych oraz tworzenie warunków dla tej działalności oraz udzielanie pomocy podmiotom współwychowującym dzieci i młodzież<sup>107</sup>. Podstawowymi zadaniami nadzoru pedagogicznego są kontrola i zapewnienie jakości pracy szkoły oraz realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej w wyniku stałego doskonalenia działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, przyjmującej postać konkretnych i wymiernych działań wspierających nauczycieli w ich rozwoju oraz wpływających na organizację procesów nauczania i uczenia się.

Zgodnie z art. 55 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe nadzór pedagogiczny polega na obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczej i statutowej szkół oraz placówek, a także na weryfikowaniu stanu i warunków wspomnianej działalności, udzielaniu pomocy i wsparcia kadrze pedagogicznej w efektywnym realizowaniu jej obowiązków zawodowych oraz inspirowaniu dyrekcji i nauczycieli do permanentnej poprawy istniejących bądź wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia (np. innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów)<sup>108</sup>. W świetle powyższych założeń Małgorzata Dutka-Mucha i Izabela Suckiel, autorki publikacji poświęconej nadzorowi pedagogicznemu, wskazują na jego dwie podstawowe funkcje: diagnostyczno-kontrolną oraz wspierającą<sup>109</sup>. Ocena działalności szkół, analiza osiągniętych przez nie efektów, a ponadto wskazywanie źródeł informacji o wspieraniu, udzielaniu pomocy oraz inspirowaniu nauczycieli są domeną działań o charakterze ewaluacyjnym, realizowanych zarówno z perspektywy zewnętrznej, zdystansowanej poznawczo (np. przez powołanych ekspertów czy niezależnych ewaluatorów), jak i wewnętrznej, w ramach struktur organizacyjnych determinujących funkcjonowanie szkoły jako instytucji i organizacji (takich jak dyrekcja, rada pedagogiczna, powołani nauczyciele).

W Polsce ewaluacja w kontekście działań prowadzonych przez instytucje i placówki oświatowe nie jest zagadnieniem nowym, jak bowiem podkreśla Ewa Marynowicz-Hetka:

jeśli pod pojęciem ewaluacji rozumie się zróżnicowane aspekty waloryzacji działania, wówczas początków jej istnienia poszukiwać można w pracach Klemensa Szaniawskiego, który dokonując filozoficznej analizy problemu wartościowania racjonalności czynów, przywołuje poświęcone waloryzacji działania dzieła autorstwa Tadeusza Kotarbińskiego<sup>110</sup>.

<sup>107</sup> S. Witek, *Zarządzanie zreformowaną szkołą. Wybrane problemy teoretyczno-praktyczne*, Kraków 2000, s. 53.

<sup>108</sup> M. Dutka-Mucha, I. Suckiel, *Nadzór pedagogiczny w pracy dyrektora szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 16.

<sup>109</sup> Tamże.

<sup>110</sup> Zob. E. Marynowicz-Hetka, *Ewaluacja działania...*, s. 16–17.

Legislacyjna idea funkcjonowania ewaluacji wprowadzona została do polskiego systemu oświaty wraz z edukacyjnymi programami pomocowymi Unii Europejskiej. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego<sup>111</sup> pojawiło się pojęcie ewaluacji, rozumianej jednak nieco inaczej i sprowadzonej do oceny przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do założonych celów. W kolejnym rozporządzeniu dotyczącym nadzoru pedagogicznego, wydanym przez Ministra Edukacji Narodowej dnia 15 grudnia 2006 roku<sup>112</sup>, wprowadzono obowiązek podejmowania badań diagnostyczno-oceniających, które poza próbą oceny przydatności i skuteczności działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych realizowanych w szkołach i placówkach oświatowych, rozszerzone zostały o aspekty diagnostyczne, zmierzające do poszukiwania przyczyn warunkujących uzyskane w toku przeprowadzenia badań wyniki.

Potrzebę prowadzenia działań ewaluacyjnych wspierających jakość praktyki edukacyjnej szkoły wyraźnie wskazywały także regulacje prawne ustanowione Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego<sup>113</sup>. Dokonując analizy interpretacyjnej przepisów tego aktu, można było wnioskować, że dotychczasowa organizacja nadzoru pedagogicznego, jego przebieg i mechanizmy nim sterujące nie skupiały się, w sposób, który można uznać za zadowalający, na ocenie jakości pracy szkół i placówek oświatowych, nie zapewniały właściwego merytorycznego wsparcia zmierzającego do podniesienia poziomu kształcenia i realizowania planów jego efektywnego rozwoju. Te okoliczności stały się katalizatorem zachodzących przemian. O potrzebie wdrożenia nowych rozwiązań zadecydowała również niska efektywność zdolności adaptacyjnych systemu nadzoru pedagogicznego wobec dynamicznie i nieustannie wzrastającego tempa i zakresu przemian oraz potrzeb edukacyjnych społeczeństwa. Efektem braku właściwego przygotowania do zmieniającej się rzeczywistości i oczekiwań kierowanych pod adresem szkolnictwa stało się wyraźne, dysproporcjonalne zróżnicowanie systemu szkolnictwa pod względem edukacyjnym, społecznym i materialnym. Problem ten uwydatnił się szczególnie w słabo rozwiniętych ekonomicznie regionach Polski, wskazując na wysoki stopień rozbieżności w zakresie realizacji polityki oświatowej i jakości praktyki edukacyjnej, a w konsekwencji implikując nierówność szans edukacyjnych w skali kraju. Wyrównywanie ich poziomu oraz próba osiągnięcia zbliżonych, efektywnych wyników w sferze jakości pracy i funkcjonowania placówek oświatowych należały do najistotniejszych

<sup>111</sup> Dz.U. z 2004 r., Nr 89, poz. 845.

<sup>112</sup> Dz.U. z 2006 r., Nr 235, poz. 1703.

<sup>113</sup> Dz.U. z 2009 r., Nr 168, poz. 1324.

postulatów w sferze reform i modyfikacji systemu edukacji, jakie dokonywały się w Polsce w minionych latach.

Opierając się na powyższych przesłankach, w § 6 przywołanego rozporządzenia, wskazano nowy model nadzoru pedagogicznego, podkreślając przy tym konieczność m.in.:

- prowadzenia ewaluacji w zakresie działalności edukacyjnej szkół i placówek oświatowych;
- kontrolowania przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;
- wspomaganie pracy szkół i placówek systemu oświaty w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, jak również innych form działalności statutowej.

Wspomaganie w założeniu miało polegać m.in. na przygotowywaniu i publikowaniu z wykorzystaniem środków masowego przekazu – chociażby Internetu – analiz wyników sprawowanego nadzoru pedagogicznego, w tym wniosków z ewaluacji zewnętrznych i kontroli przestrzegania przepisów prawa, na kreowaniu i rozpowszechnianiu przykładów dobrych praktyk, organizowaniu konferencji i narad dla dyrektorów szkół i placówek. Zadaniem organów sprawujących nadzór pedagogiczny w zakresie wspomaganie pracy szkół miało być ponadto promowanie wykorzystania ewaluacji w procesie doskonalenia pracy szkół i placówek.

Wprowadzenie w życie tych postulatów przepisami rozporządzenia z 2009 r. oznaczało próbę poprawy efektywności systemu oświaty przez zorientowanie nadzoru pedagogicznego na rozwiązania mające na celu ocenę jakości działalności i funkcjonowania poszczególnych jednostek składających się na system oświaty. Narzędziem służącym realizacji tak ujętych zadań miała być ewaluacja.

Rozporządzenie z roku 2009 w § 1 pkt 4 określiło ewaluację jako praktyczne badanie oceniające, które poza samą diagnozą i oceną działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych realizowanych w szkołach i innych placówkach, koncentruje się na jakości praktyki edukacyjnej instytucji oświatowych. Dokonało się w ten sposób zakresowe zróżnicowanie badania ewaluacyjnego, z wyszczególnieniem ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Ponadto duże znaczenie przypisywano tzw. ewaluacji problemowej, która mogła być dokonywana w zakresie niektórych problemów z wybranych obszarów działalności szkoły lub placówki. Bez względu na przyjęte kryterium i typologiczne zróżnicowanie podziałów, ewaluacja zawsze powinna mieć charakter całościowy, a więc być dokonywana we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły bądź placówki.

Istotą zmian, jakie dzięki temu się dokonały, było odejście od tradycyjnego ujęcia nadzoru pedagogicznego, postrzeganego dotychczas jako działalność diagnostyczno-oceniająca i wspomagająca, w kierunku nadzoru

nastawionego na jego przedmiot, który wcześniej nie był tak silnie akcentowany. W dotychczasowym systemie nadzoru pedagogicznego działalność diagnostyczno-oceniająca skupiała się głównie na badaniu zgodności działań placówek oświatowych z zapisami odnoszących się do nich aktów ustawodawczych<sup>114</sup>.

Uwzględnienie w badaniach ewaluacyjnych środowiskowych uwarunkowań funkcjonowania szkolnictwa i systemu oświaty oraz realizacji zadań w zakresie zarządzania było próbą odpowiedzi na pytanie: jaka jest szkoła poddana badaniu? Jakie są jej niekwestionowane atuty? W czym przejawiają się jej słabości i jakie jest ich etiologiczne podłoże? Co wymaga poprawy i jakie są możliwości podjęcia działań o modyfikacyjnym charakterze, zorientowanych na najbardziej efektywne i najbardziej skuteczne eliminowanie potencjalnych nieprawidłowości?

Ewaluacja jakości pracy szkół i placówek edukacyjnych miała zatem określać stopień spełniania przez badane ośrodki zakładanych wymagań na podstawie oceny efektów podejmowanej przez nie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz warunków, w jakich szkoły i placówki działania te podejmowały, przy jednoczesnym uwzględnieniu jakości zarządzania nimi oraz okoliczności i specyfiki ich funkcjonowania w środowisku lokalnym. Oceny te w założeniu miały dwojakie oddziaływanie – z jednej strony służyły każdej pojedynczej szkole, dostarczając chociażby informacji o tym, co należy poprawić, aby szkoła najlepiej realizowała nałożone na nią zadania, z drugiej zaś, na drodze uogólnienia dokonanego przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny, wyniki ewaluacji mogły stanowić podstawowe wyznaczniki dla doskonalenia systemu oświaty w skali lokalnej, regionalnej, a nawet ogólnokrajowej.

Prowadzenie działań ewaluacyjnych, zewnętrznych, wewnętrznych i problemowych, wspierających pro jakościową orientację realizowanej przez szkołę praktyki edukacyjnej potwierdzone zostało regulacjami prawnymi zawartymi w kolejnym rozporządzeniu dotyczącym nadzoru pedagogicznego, wydanym przez Ministra Edukacji Narodowej w roku 2015<sup>115</sup>. Znaczącemu rozszerzeniu uległ wówczas przedmiotowy zakres działań ewaluacyjnych: w kontekście ustalenia i podnoszenia jakości pracy szkoły za istotne uznano także: kontrolę (rozumianą jako działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki), monitorowanie (działania prowadzone w szkole lub placówce

<sup>114</sup> Biuletyn Informacji Publicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://bip.men.gov.pl>, dostęp: 1.06.2018.

<sup>115</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2015 r., poz. 1270.

obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki) oraz wspomaganie (definiowane przez ustawodawcę jako działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkole lub placówce procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków).

Obecnie obowiązującym i nadrzędnym w hierarchii aktów prawnych dokumentem regulującym pedagogiczny nadzór nad szkołami oraz stanowiącym legislacyjną podstawę do kontroli i doskonalenia poziomu realizowanej przez nie praktyki edukacyjnej jest wspomniana już ustawa Prawo oświatowe. W art. 44 ust. 1 i 2 tego aktu wyraźnie sprecyzowane zostały zakresy działań zmierzających do podnoszenia jakości praktyki edukacyjnej szkoły oraz doskonalenia jej rozwoju organizacyjnego, a dotyczących:

- 1) efektów w zakresie kształcenia, wychowania i opieki oraz realizacji celów i zadań statutowych;
- 2) organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki;
- 3) tworzenia warunków do rozwoju i aktywności uczniów;
- 4) współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym;
- 5) zarządzania przedszkolem, szkołą lub placówką.

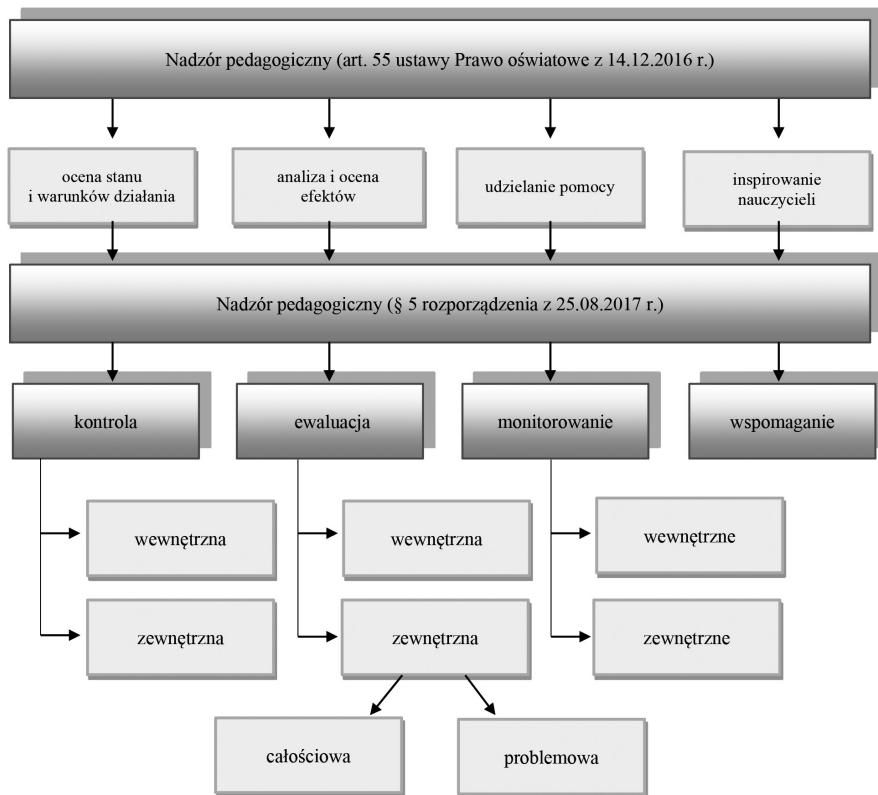
Innym, podrzędnym wobec ustawy Prawo oświatowe, aktem regulującym nadzór pedagogiczny, zwłaszcza w obszarze przepisów wykonawczych, jest przywoływane już rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku. Wzajemne relacje obu dokumentów w kontekście działań oceniająco-modyfikujących ilustruje rysunek 2.

Celem rozporządzenia z 25 sierpnia 2017 roku było przede wszystkim usprawnienie nadzoru pedagogicznego placówek oświatowych z jednoczesnym ukierunkowaniem jego prowadzenia w stronę analizy, oceny i podnoszenia jakości działań edukacyjnych podejmowanych na wszystkich szczeblach systemu edukacyjnego. Sam nadzór pedagogiczny, w świetle § 3 tego dokumentu, polega na:

działaniach planowych (prowadzonych przez kuratorów oświaty zgodnie z podstawowymi kierunkami realizacji polityki oświatowej) oraz działaniach doraźnych (podejmowanych przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny) w przypadku, gdy zaistnieje potrzeba podjęcia działań nieprzewidzianych w ogólnym planie nadzoru pedagogicznego,

i jest prowadzony (§ 4) z uwzględnieniem:

- 1) współdziałania organów sprawujących nadzór pedagogiczny z organami prowadzącymi szkoły lub placówki, dyrektorami szkół i placówek oraz nauczycielami;
- 2) tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi szkół i placówek;
- 3) pozyskiwania informacji zapewniających obiektywną i pełną ocenę działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki.



Rysunek 2. Założenia nadzoru pedagogicznego na podstawie przepisów obowiązujących od 2017 roku

Źródło: M. Dutka-Mucha, I. Suckiel, *Nadzór pedagogiczny...*, s. 21

Rozporządzenie to, poza ewaluacją (rozumianą jako proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę), kontrolą (obejmującą swym zakresem działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub dyrektora szkoły prowadzone w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczej i statutowej) oraz wspomaganie (przybierającym formę działań organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub dyrektora szkoły mających na celu inspirowanie i intensyfikowanie procesów służących poprawie i doskonaleniu realizowanej praktyki edukacyjnej, zorientowanej na szeroko rozumiany, wszechstronny rozwój uczniów i wychowanków), potwierdziło obecność dodatkowej kategorii działań, określanych mianem monitorowania (interpretowanego jako zbieranie i analizowanie informacji o działalności dydaktyczno-wychowawczej,



opiekuńczej oraz statutowej prowadzone przez organ nadzoru pedagogicznego lub dyrektora szkoły w celu identyfikowania i eliminowania zagrożeń w prawidłowej realizacji zadań placówki)<sup>116</sup>.

Podstawowym obowiązkiem szkoły jest podejmowanie niezbędnych działań w celu tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej oraz statutowej (efekty w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, realizacji celów i zadań statutowych oraz organizacja procesów dydaktyczno-wychowawczych), a także zapewnienie każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego wszechstronnego rozwoju (tworzenie warunków dla aktywności uczniów oraz wspierania ich rozwoju) oraz podnoszenie jakości pracy szkoły i jej rozwoju organizacyjnego (zarządzanie szkołą, współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym)<sup>117</sup>.

Obligatoryjnym warunkiem efektywności działań projakościowych w kontekście szkoły i realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej, poza refleksyjną analizą uzyskanych w toku badań ewaluacyjnych wyników, jest gotowość na zmiany, a zatem „dokonywanie przeobrażeń zmieniających charakter, istotę czegoś [...] przekształcenie”<sup>118</sup>.

Bogdan Wawrzyniak proponuje zróżnicowany typologicznie podział zmian, jakie dokonują się w obszarze edukacji, wymieniając zmiany: funkcjonalne (dotyczące realizowanych przez szkołę procesów), strukturalne (zachodzące w strukturach organizacji szkoły), ewolucyjne (obejmują procesy przystosowawcze zachodzące w ramach przyjętej strategii działania placówki), rewolucyjne (akcentujące konieczność wdrożenia odmiennej wobec obecnej, nowej strategii działania szkoły), organiczne (skoncentrowane wokół potrzeb usprawnień i motywacji do działania, sygnalizowanych i obecnych w świadomości wszystkich członków szkolnej społeczności) oraz wymuszone (szkole jako organizacji narzucone z zewnątrz)<sup>119</sup>.

Gawroński i Otręba podkreślają, że sukces zmiany zależy przede wszystkim od świadomości jej potrzeby, jej właściwego zrozumienia, akceptacji oraz poczucia bezpieczeństwa zarówno przy jej wdrażaniu, jak i w późniejszym funkcjonowaniu w nowych realiach. Autorzy publikacji poświęconych zarządzaniu strategicznemu i zmianie w organizacji szkolnej w syntetycznym ujęciu charakteryzują sześć procesualnych etapów warunkujących zmianę, wymieniając wśród nich: „świadomość (uświadomienie potrzeby zmian), postawy (zmiana postaw), adopcja (próba przeniesienia zamiany stamtąd, gdzie już

<sup>116</sup> Zob. M. Dutka-Mucha, I. Suckiel, *Nadzór pedagogiczny...*, s. 22–23.

<sup>117</sup> *Nadzór pedagogiczny w przedszkolu i szkole*, L. Marciniak, E. Piotrowska-Albin (red.), Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2020, s. 11–12.

<sup>118</sup> *Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995, s. 1157.

<sup>119</sup> Zob. B. Wawrzyniak, *Zarządzanie w organizacji*, [w:] *Zarządzanie: teoria i praktyka*, A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 498–499.

ją wprowadzono), adaptacja (dostosowanie do własnych warunków), akcja (wprowadzenie zmiany), aplikacja – utwalenie zmiany”<sup>120</sup>.

W świetle powyższych okoliczności wyniki i wnioski<sup>121</sup> z prowadzonego nadzoru pedagogicznego powinny być swoistym drogowskazem orientującym dalsze planowanie oraz wdrażanie i realizację działań projakościowych i rozwojowych szkoły zarówno w aspekcie jej organizacji i funkcjonowania, jak i w kontekście realizowanej szkolnej praktyki edukacyjnej (por. tab. 4).

Tabela 4. Przykładowe sposoby wykorzystania wniosków z nadzoru pedagogicznego

<b>Wnioski z nadzoru pedagogicznego (dyrektor szkoły)</b>	<b>Sposób wykorzystania wniosków (propozycja rady pedagogicznej szkoły)</b>
Niski poziom współpracy nauczycieli uczących w tej samej klasie, zaburzenia w wymianie informacji o uczniach, ich potrzebach, problemach i możliwościach wspierania ich wszechstronnego rozwoju	Systematyczne konsultacje z udziałem nauczycieli uczących w tej samej klasie w celu zacieśnienia współpracy, wymiany informacji o potrzebach uczniów, ich możliwościach i trudnościach, wspólne wypracowanie zintegrowanego planu dalszych działań
Marginalizacja zagrożeń wynikających z wykorzystania Internetu oraz nowoczesnych technologii cyfrowych w procesach nauczania i uczenia się	Szkolenia dla nauczycieli i rodziców poświęcone nowoczesnym technologiom w edukacji wraz ze wskazaniem potencjalnych niebezpieczeństw i zagrożeń wynikających z ich wykorzystania, lekcje wychowawcze i konsultacje z uczniami
Sposób zapisu tematów lekcyjnych nie odzwierciedla we właściwy sposób realizacji podstawy programowej	Szkolenia dla nauczycieli z zakresu efektywnego planowania, projektowania i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej z podopiecznymi
Deficyty, dysfunkcje i zaburzenia w procesie komunikowania informacji na temat osiągnięć edukacyjnych, niejasne sposoby oceniania zgłaszane przez uczniów i ich rodziców	Planowanie i przeprowadzanie ewaluacji wewnętrznej weryfikującej przebieg procesu oceniania szkolnego na poszczególnych lekcjach wraz z efektywnym komunikowaniem uczniowskich ocen przez nauczycieli
Niski stopień wykorzystania aktywizujących metod pracy z uczniami w toku realizowanej przez nauczycieli praktyki edukacyjnej	Metodyczno-dydaktyczne wsparcie nauczycieli i uczniów oraz stworzenie warunków dla planowania i realizacji zajęć z wykorzystaniem nowoczesnych i atrakcyjnych, aktywizujących metod nauczania

Źródło: opracowanie na podstawie M. Dutka-Mucha, I. Suckiel, *Nadzór pedagogiczny...*, s. 136.

<sup>120</sup> K. Gawroński, R. Otręba, *Zarządzanie strategiczne...*, s. 138–139.

<sup>121</sup> W literaturze przedmiotu jednym z przykładowych modeli formułowania wniosków w kontekście przeprowadzanego w szkole nadzoru pedagogicznego jest koncept „pytań i odpowiedzi” zestawionych w odpowiedniej kolejności, determinującej przebieg projakościowej refleksji: od pytania „Co podlegało nadzorowi i w jakiej formie?”, poprzez pytanie o wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru „Jakie są?”, aż do pytania „Jak wykorzystać wnioski z nadzoru pedagogicznego i jakie rekomendacje w związku z nimi przyjąć w najbliższej przyszłości?”. Zob. M. Dutka-Mucha, I. Suckiel, *Nadzór pedagogiczny...*, s. 134–140.

Podsumowaniem rozważań poświęconych pomiarom jakości pracy szkoły można uczynić konstatację Marynowicz-Hetki dotyczącą ewaluacji działania w polu praktyki edukacyjnej, która to „może spełniać wiele funkcji przede wszystkim kontrolnych i osadzających, ale jak każda ocena wartościująca, może również spełniać funkcję kształtującą (formatywną). Oczywiście jest to możliwe pod pewnymi warunkami. Stanie się tak, jeśli nie jest obciążona błędami uproszczenia czy generalizacji, jeśli znajduje odbiorcę, który nie odczytuje tych komunikatów w sposób powierzchowny, ale próbuje odnaleźć w wypowiedziach/ocenach sens i istotę”<sup>122</sup>.

## 1.4. Planowanie systemu jakości szkoły

W kontekście rozważań nad rolą i miejscem procesów ewaluacji we współczesnych systemach oświaty naturalne wydaje się postawienie pytania, czy jakość pracy szkoły i jakość jej praktyki edukacyjnej, a więc ogólnie ujmując, jakość szkoły, jest możliwa do zaplanowania. W jaki sposób i na podstawie jakich kryteriów powinno się ją planować? Powyższe kwestie z pewnością warte są poddania bardziej wnikliwym rozważaniom, toczonym na płaszczyźnie teorii, ale z jednoczesnym uwzględnieniem możliwych empirycznie do wdrożenia rozwiązań praktycznych.

Analizując podejścia o charakterze planowym w teoriach zarządzania instytucjonalnego, można odnaleźć pewne uogólnione wzory lub formuły postępowania, których przestrzeganie nadaje podejmowanym działaniom orientację projakościową. Spoglądając jednak na specyfikę instytucji, jaką jest szkoła, na generujący swobodę wyboru możliwości i kierunków zmierzania ku jakości autonomizm, który ją cechuje, oraz biorąc pod uwagę zróżnicowanie w zakresie kultury organizacyjnej poszczególnych szkół, a także odrębnych kontekstów warunkujących ich funkcjonowanie, niemożliwe staje się wypracowanie ogólnego, algorytmicznego schematu postępowania, który jako uniwersalny determinant działalności instytucji i placówek oświatowych gwarantowałby każdej z nich podążanie we właściwym kierunku, zorientowanym na osiągnięcie pożądanej jakości. Istnieje jednak kilka czynników, które dla zapewnienia jakości zarówno pracy, jak i funkcjonowania szkoły wydają się niezbędne. Niemalże każda z doktryn zarządzania instytucjonalnego ukierunkowanego na jakość podkreśla konieczność trwałego, wbudowanego na stałe w system zarządzania, podejmowania działalności o charakterze projakościowym. Można się tutaj odwołać chociażby do cyklu PDCA<sup>123</sup> sformułowanego przez Williama Edwardsa Deminga i składają-

<sup>122</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Ewaluacja działania...*, s. 26.

<sup>123</sup> „Cykl Deminga”, inaczej „Koło Deminga”, w literaturze przedmiotu często stosuje się skrót PDCA (z ang. *Plan-Do-Check-Act* – „Zaplanuj-Wykonaj-Sprawdź-Działaj”) – schemat

cego się z następujących po sobie w logicznym porządku faz działalności projakościowej. W świetle przywoływanej już teorii Całościowego Zarządzania Jakością działania zorientowane na jakość rozpoczyna zawsze faza planowania. Planowanie działalności projakościowej powinna rozpoczynać dokładna analiza aktualnej sytuacji i jej kontekstów, rozpoznanie bieżących zasobów i kierunków możliwego działania oraz skutków potencjalnych zmian, jakie mogą wywołać przejawy podjęcia jakiegokolwiek formy aktywności. Następną fazą jest tzw. wykonawstwo działań, a więc nadawanie planowanym zamiarom postaci rzeczywistych, obecnych w praktyce rozwiązań. Trzecią z faz jest sprawdzanie, mające na celu ustalenie, czy podjęty sposób działania przynosi zakładane rezultaty, a czwartą, ostatnią, stanowią tzw. działania właściwe, zmierzające do uznania wybranego i zweryfikowanego toku postępowania za normę lub standard.

W znacznym uproszczeniu podobny schemat działania znajduje swoje miejsce w zakresie planowania jakości pracy szkoły. Za swoistą próbę konkretyzacji cyklu Deminga, dokonaną dzięki transmisji jego głównych założeń na płaszczyznę szkoły i sferę jej funkcjonowania, uznać można wytyczne Ewy Kędrackiej-Feldman, która wśród projakościowych działań teżę instytucji wymienia m.in.:

- potrzebę precyzyjnej identyfikacji klienta i oferowanej mu usługi;
- konieczność dokonania diagnozy potrzeb, wymagań i oczekiwań [...] podmiotów;
- sformułowanie wymagań niezbędnych do spełnienia, celem zaspokojenia [...] przedmiotów diagnozy;
- stałe funkcjonowanie mechanizmów sprawdzania spełnienia sformułowanych wymagań (a więc zaspokojenia potrzeb, wymagań i oczekiwań klientów), jak również zadowolenia odbiorców z oferowanych im usług<sup>124</sup>.

W autonomicznej szkole na proces zapewniania jakości składają się przede wszystkim działania wewnętrzne, w mniejszym zaś stopniu warunkuje je to, co dzieje się poza strukturami funkcjonowania placówki. Planując swoje działania, szkoła powinna jednak uwzględniać niezwykle istotny kontekst towarzyszący jej funkcjonowaniu. Może on być interpretowany jako ogół czynników składających się na środowisko, w jakim egzystuje szkoła. Czynniki te, w większym lub mniejszym stopniu, mniej lub bardziej bezpośrednio zaznaczające wpływy swojego oddziaływania na kierunki rozwoju szkoły, niejednokrotnie warunkują posiadane przez nią zasoby i potencjał, natomiast środowisko, które współtworzą, formułuje postulaty i oczekiwania, jakim szkoła w toku podejmowanej działalności powinna sprostać. Kontekst

---

obrazujący podstawową zasadę ciągłego doskonalenia w odniesieniu do systemów zarządzania jakością. Zob. A. Hamrol, W. Mantura, *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 218–227.

<sup>124</sup> E. Kędracka-Feldman, *W trosce o jakość szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 38.

funkcjonowania danej szkoły charakteryzuje się wysokim stopniem indywidualizmu, podyktowanym chociażby zróżnicowaniem regionalnym, gospodarczym czy społecznym. Konteksty działania różnych szkół w perspektywie porównawczej w większości przypadków cechują znaczne odrębności. W trosce o jakość swojej pracy każda współczesna szkoła powinna mieć świadomość, kto jest bezpośrednim odbiorcą oferowanych przez nią usług, kto jest jej głównym interesariuszem, i stale diagnozować potrzeby swoich klientów, tak aby jej działania pozostawały zgodne z kierunkiem ewentualnych zmian zachodzących w środowisku, w które wpisana jest zarówno szkoła, jak i tworząca ją społeczność.

Klemens Stróżyński postuluje, aby planowanie jakości pracy szkoły rozpocząć od wspólnego wypracowania akceptowanej przez jej społeczność definicji lub koncepcji jakości<sup>125</sup>. Dzięki takiemu podejściu z analizy wspólnych założeń wynikają obszary funkcjonowania szkoły podlegające planowaniu, a następnie mierzeniu i dalszemu doskonaleniu. W planowaniu jakości pracy szkoły Stróżyński sugeruje uczynienie punktem odniesienia pewnych ogólnych wyznaczników, czy też bardziej uniwersalnych aspektów praktyki szkolnej, istotnych z perspektywy ich wpływu na szeroko rozumianą jakość pracy każdej placówki. Jak sam podkreśla, jest to rodzaj spójnego zestawu problemów, które przyjmują postać zadań realizowanych przez szkołę w celu zapewnienia wysokiej jakości jej funkcjonowania i wysokiej jakości kreowanej oraz realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej. Wśród nich wymienić można m.in.:

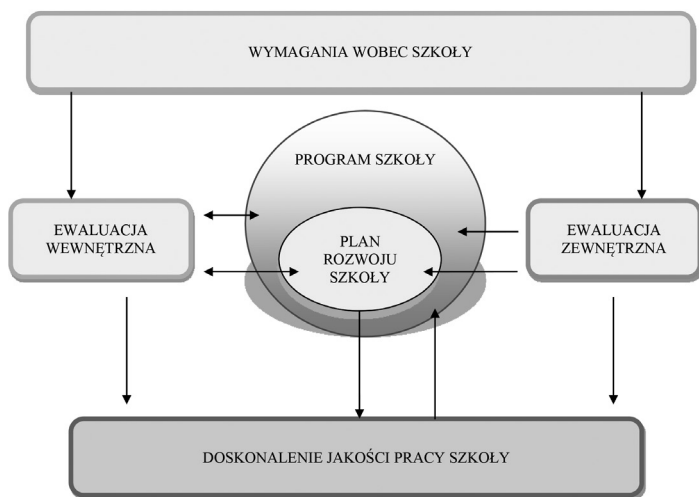
1. rozwój osobowościowy i intelektualny uczniów;
2. rozwój zawodowy nauczycieli;
3. współpracę szkoły z rodzicami;
4. udział szkoły w życiu społecznym środowiska;
5. rozwój organizacyjno-instytucjonalny placówki<sup>126</sup>.

Zadania te wymagają konkretyzacji zarówno w sferze planowania, jak i rzeczywistego podejmowania działań praktycznych, mogą jednak posłużyć do konstrukcji planu rozwoju (jakości) szkoły. Plan rozwoju szkoły powinien być częścią składową przyjętego i realizowanego w codziennej pracy placówki programu. Na plan rozwoju szkoły, podobnie jak na przyjęty przez nią program, oddziałują ogólne, ustawowo sformułowane wytyczne, z perspektywy przepisów nadzoru pedagogicznego podlega on zaś procesom ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej.

Rolę i miejsce planu rozwoju jako składowej części programu szkoły na tle wymagań ustawodawstwa oświatowego oraz w obliczu mechanizmów jego zróżnicowanej kontroli ewaluacyjnej obrazuje rysunek 3.

<sup>125</sup> K. Stróżyński, *Jakość pracy szkoły...*, s. 40.

<sup>126</sup> Tamże.



Rysunek 3. Czynniki i procesy warunkujące doskonalenie jakości pracy szkoły

Źródło: opracowanie własne

Zapisy dotyczące jakości pracy szkoły zawarte zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek<sup>127</sup>, zawierającym zestaw wymagań dla instytucji i placówek oświatowych wraz ze zróżnicowanymi zakresowo kategoriami orientującymi ich pracę i funkcjonowanie.

Zgodnie z tym aktem w przypadku szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków doskonalenia i doskonalenia zawodowego wymagania te skupione są wokół następujących kategorii:

1. organizowania procesów edukacyjnych w sposób sprzyjający uczeniu się;
2. nabywania przez uczniów wiadomości i umiejętności określonych w podstawie programowej;
3. stymulowania uczniowskiej aktywności w procesie edukacyjnym;
4. kształtowania właściwych postaw i respektowania norm moralnych;
5. wspomagania uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji;
6. traktowania rodziców jako partnerów szkoły lub placówki;
7. współpracy ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju;
8. organizowania procesów edukacyjnych uwzględniających wnioski z analiz wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu kończącego naukę w gimnazjum, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań, zewnętrznych i wewnętrznych;
9. zarządzania szkołą lub placówką służącego jej rozwojowi.

<sup>127</sup> Dz.U. z 2017 r., poz. 1611.

Przyjęty rozporządzeniem zakres wymagań przewidziany dla szkół i placówek ma za zadanie ustalić stopień spełniania wymagań w kontekście wyznaczników legislacyjnych (ewaluacja zewnętrzna), ale także określić poziom oceny ewaluacyjnej dokonywanej wewnętrznie. Tabela 5 obrazuje zagadnienia w każdej z wymienionych kategorii wraz z ich szczegółową charakterystyką.

Tabela 5. Zestawienie wymagań wobec szkół i placówek wraz z ich charakterystyką

Wymaganie	Charakterystyka wymagania
1	2
1. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się	Planowanie i organizacja procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów. Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem i wspólnie rozwiązują problemy. Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się, znają stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania. Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału. Sposób informowania ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować indywidualny rozwój. Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się, motywują i wspierają ich w trudnych sytuacjach, tworząc atmosferę sprzyjającą zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności.
2. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej	W szkole lub placówce realizuje się podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej i wykorzystują je podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów praktycznych. Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem warunków i sposobów jej realizacji, w szkole lub placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i wdraża wnioski z tych analiz. Wdrażane wnioski przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i nauczania.
3. Uczniowie są aktywni	Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą. Współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć i rozwiązywaniu problemów. Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają uczniów do podejmowania różnorodnych aktywności, uczniowie zaś inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki i społeczności lokalnej.



Tabela 5 (cd.)

1	2
4. Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne	Szkoła lub placówka realizuje działania wychowawcze i profilaktyczne, w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań, które są dostosowane do potrzeb uczniów i środowiska. Ocenia się ich skuteczność, a w razie potrzeb – modyfikuje. Działania szkoły lub placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Zasady zachowania i wzajemnych relacji w szkole lub placówce są ustalone i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły oraz rodziców.
5. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji	W szkole lub placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia. Zachowana jest indywidualizacja procesu edukacji w odniesieniu do potrzeb uczniów, szkoła lub placówka pomaga przezwyciężyć uczniowi trudności wynikające z jego sytuacji społecznej. Dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju lub pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowane są zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne, a także zajęcia rewalidacyjne.
6. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki	Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach. Szkoła lub placówka współpracuje z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci, a także pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy w celu doskonalenia jej jakości.
7. Szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju	Szkoła lub placówka w sposób celowy współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym. Współpraca ta wpływa na wzajemny rozwój szkół/placówek oraz instytucji, a także na rozwój uczniów.
8. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu kończącego gimnazjum, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych	W szkole lub placówce analizuje się wyniki egzaminów, wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych, odpowiednio do potrzeb szkoły lub placówki. Analizy prowadzą do formułowania wniosków i rekomendacji, na podstawie których nauczyciele planują i podejmują działania służące jakości procesów edukacyjnych. Działania te są monitorowane i analizowane, a w razie potrzeb – modyfikowane.

1	2
9. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi	Zarządzanie szkołą lub placówką koncentruje się na zapewnieniu warunków organizacyjnych odpowiednich do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. W procesie zarządzania wykorzystuje się wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego, a także podejmuje się działania zapewniające szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do potrzeb i służące jej rozwojowi. W szkole lub placówce są ustalane i przestrzegane procedury dotyczące bezpieczeństwa, w tym sposobów działania w sytuacjach trudnych i kryzysowych.

Źródło: Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań dla szkół i placówek, Dz.U. z 2017 r., poz. 1611.

Działania wewnętrzne szkoły mające na celu podnoszenie jakości, wynikające z ogólnie przyjętej koncepcji programu szkoły i będącego jego elementem planu rozwoju placówki, nie muszą się ograniczać do wymagań sformułowanych w rozporządzeniu poświęconym nadzorowi pedagogicznemu ani wytycznym dotyczącym wymagań stawianych szkole w obliczu zewnętrznej ewaluacji. Mogą one dotyczyć również szczegółowych zagadnień wynikających ze specyfiki funkcjonowania szkół i placówek oraz z charakteru zachodzących w nich procesów. Mogą być ponadto wyrazem np. modyfikacji efektywności mechanizmów składających się na metodykę nauczania lub eliminacji potencjalnych niedogodności ujawnionych w zróżnicowanych aspektach funkcjonowania procesu edukacyjnego. Jako przykład można podać działania szkoły zmierzające do podniesienia jakości jednego z najbardziej istotnych elementów jej praktyki edukacyjnej, a mianowicie oceniania osiągnięć uczniów. Ten rodzaj działania jest działaniem wewnątrzszkolnym o charakterze projakościowym, dotyczącym bezpośrednio jakości praktyki edukacyjnej, jaką realizuje szkoła. W sytuacji rozbieżnych metodologii oceniania uczniów w danej placówce, podyktowanej zróżnicowaniem metodyki nauczania stosowanej przez poszczególnych nauczycieli, mając na celu wszechstronny rozwój ucznia, który z pewnością jest klientem usługi edukacyjnej, jaką świadczy mu szkoła, uzasadnione wydaje się ujednolicenie procesu wartościowania uczniowskich osiągnięć.

Podstawowym zagadnieniem związanym z planowaniem podnoszenia jakości praktyki edukacyjnej szkoły jest tzw. identyfikacja problemu. Służy temu wnikliwa analiza sytuacji szkoły. Do grupy źródeł dostarczających informacji umożliwiających dokonanie analizy można zaliczyć np.: dane z istniejących źródeł informacji, uwagi pracowników szkoły, rodziców dzieci oraz samych uczniów, dotyczące różnych aspektów pracy szkoły, a także informacje wynikające z obserwacji osobistej. Głównymi metodami gromadzenia potrzebnych danych mogą być: przegląd posiadanej dokumentacji, wywiady, rozmowy, ankiety, analiza skarg, informacje nieformalne i inne.

Materiał zebrany w wyniku analizy pozwala na określenie aktualnej sytuacji szkoły i problemów, które stają się widoczne w sferze jej funkcjonowania. Po dokonaniu ich identyfikacji kolejny krok powinna stanowić ocena, selekcja i zdefiniowanie problemów. Dzięki temu zabiegowi można określić zakres i skalę oddziaływań modyfikacyjnych szkoły (np. naprawczych) oraz cele działania kategoryzowane w aspektach temporalnych, a więc krótko-, średnio- i długoterminowe. Do podstawowych kryteriów oceny stwierdzonych problemów należy zaliczyć: koszty społeczne (istotne ze względu na cele pracy szkoły) i materialne wdrożenia lub niewdrożenia, łatwość, trudność, skutki pozytywne i ewentualne komplikacje wdrożeń oraz ich czas, skuteczność działań modyfikacyjnych, akceptację środowiska, wykonalność z perspektywy kompetencji, możliwość pozyskania sojuszników i wsparcia we wdrażaniu planowanych działań, skutki niepodejmowania działań modyfikacyjnych oraz ich wpływ na inne, niezwiązane z problemem aspekty pracy szkoły etc. Po przeprowadzeniu oceny i selekcji należy zdefiniować problem, a następnie poddać go analizie obejmującej wyjaśnienie problemu, wskazanie na procesy, które mu współtowarzyszą, zrozumienie jego istoty i określenie potencjalnego etiologicznego podłoża, sformułowanie propozycji możliwych rozwiązań, przyporządkowanie głównym problemom szczegółowych zadań i sposobów ich realizacji; wskazanie realizatorów według kryterium posiadanych kompetencji, a także wyznaczenie terminów realizacji. W obrębie wymienionych czynności należy pamiętać o określeniu tzw. kryterium sukcesu, czyli wyników, których osiągnięcie z perspektywy podejmowanych działań można uznać za pożądane.

Tabela 6 przedstawia uproszczony model przykładowych działań pro-jakościowych w sferze edukacyjnej praktyki szkoły zmierzających do ujednoczenia stosowanego w niej systemu oceniania uczniów.

W przypadku tego rodzaju planów działania za wspomniane wcześniej kryteria sukcesu można uznać: znajomość zasad tworzenia przedmiotowego i szkolnego systemu oceniania przez nauczycieli, wypracowanie przedmiotowych systemów oceniania przez nauczycieli oraz stosowanie w przyjętej przez nich metodyce pracy z uczniami ogólnych zasad wynikających z ujednoczonego szkolnego systemu oceniania wiedzy i umiejętności, znajomość i akceptację zasad oceniania przez uczniów i rodziców.

Końcowe etapy planowania jakości pracy w sferze praktyki edukacyjnej szkoły stanowią wdrożenie i ewaluacja. Sukces realizowanego programu uzależniony jest od skutecznego i systematycznie prowadzonego monitorowania całego procesu. Obejmuje on bowiem weryfikację wyznaczonych celów i wypracowanych rozwiązań, identyfikację pojawiających się trudności, a także pozyskanie informacji potwierdzającej osiągnięcie oczekiwanego efektu, wsparte analizą słabych punktów oraz sformułowaniem wniosków konstruktywnie orientujących dalsze działania pro-jakościowe.

Tabela 6. Zestawienie przykładowych zadań i sposobów ich realizacji zmierzających do ujednoczenia wewnątrzszkolnego systemu oceniania uczniów

Zadania stawiane szkole	Przykładowe działania szkoły
1. Poznanie i zrozumienie istoty metodyki konstruowania wewnątrzszkolnego systemu oceniania (etapy, formy i metody pracy)	Dyrekcja szkoły organizuje cykl zajęć warsztatowych dla nauczycieli, poświęconych metodyce tworzenia szkolnego systemu oceniania uczniów.
2. Wypracowanie koncepcji szkolnego systemu oceniania uczniów	Diagnoza oczekiwań nauczycieli, uczniów i ich rodziców w zakresie zasad i przebiegu procesu oceniania szkolnego.
	Utworzenie spójnego, jednolitego projektu wewnątrzszkolnego systemu oceniania uczniów w danej szkole (np. przez specjalnie powołany w tym celu zespół składający się z pracowników danej szkoły).
	Przedłożenie projektu do konsultacji i akceptacji radzie pedagogicznej szkoły, radzie rodziców oraz społeczności uczniowskiej (reprezentowanej np. przez samorządy uczniowskie).
3. Konstruowanie przedmiotowych systemów oceniania	Na podstawie przyjętego i zaakceptowanego ogólnego projektu wewnątrzszkolnego oceniania uczniów nauczyciele przygotowują redakcję systemów oceniania przedmiotowego.
4. Ustalenie właściwych metod ewaluacji wypracowanego systemu oceniania i przeprowadzenie badania ewaluacyjnego	Wypracowanie właściwych narzędzi ewaluacyjnych (np. przez powołany uprzednio zespół).
	Poddanie zarówno wypracowanego wewnątrzszkolnego systemu oceniania, jak i systemów oceniania przedmiotowego ewaluacji kształtującej, w celu uzupełnienia, dostosowania do wymogów legislacyjnych i dokonania ewentualnych modyfikacji w ich sferze koncepcyjnej i funkcjonalnej.

Źródło: opracowanie własne.

Wybór oceniania jako przykładu nie jest przypadkowy, w praktyce edukacyjnej szkoły i w perspektywie budowania jej jakości ocenianie bowiem, będące nieodłącznym elementem systemu kształcenia, odgrywa niezwykle istotną rolę. W odniesieniu do przyjętej definicji jakości pracy szkoły, a ponadto biorąc pod uwagę przyjęte na potrzeby niniejszych rozważań ustalenie, że w toku swego funkcjonowania szkoła jest oferentem oraz realizatorem usługi edukacyjnej, dbającym o zaspokojenie potrzeb i oczekiwań swoich klientów, to właśnie proces oceniania traktować można jako jeden z najważniejszych czynników decydujących o sposobie odbioru, interpretacji i postrzegania owej usługi przez jej potencjalnych adresatów. Ocenianie wywiera istotny wpływ na przebieg procesów edukacyjnych, warunkując skuteczność i efekty końcowe ich przeprowadzania, kreuje zróżnicowane modele postaw, opinii,

oczekiwań i motywacji, aspiracji i nastawień, a także przejawów odmiennych zachowań względem szkoły, oświaty oraz procesów nauczania i uczenia się.

Funkcjonujące w wielu zróżnicowanych aspektach i oddziałujące w wielorakich wymiarach ocenianie szkolne staje się jednym z „decydentów” i głównych determinantów służących określaniu jakości szkoły, jakości jej pracy i jakości realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej.

Traktowane często jako jeden z najważniejszych wskaźników warunkujących i opisujących jakość i kierunki rozwoju współczesnej edukacji ocenianie powinno zostać włączone do priorytetów każdej szkoły, której aktywność, planowanie i działania zmierzają w projakościowych kierunkach.

## 1.5. Ocenianie w kształtowaniu jakości szkoły

Ocenianie jest jednym z podstawowych, a zarazem najbardziej istotnych elementów składowych szeroko pojętego procesu edukacji. W zróżnicowanych formach i w różnych modelowo odmianach pojawia się na wszystkich etapach procesu kształcenia, wpisując się w specyficzne konteksty towarzyszące nauczaniu i uczeniu się.

Literatura przedmiotu skłania ku uznaniu oceniania za proces, na który składa się wiele różnorodnych aspektów i którego skutków oddziaływań poszukuje się w licznych wymiarach – edukacyjnym, psychologicznym i społecznym. Niektóre opracowania naukowe zwracają uwagę, że w zakresie oceniania możliwych jest kilka kombinacji z udziałem jego uczestników, które wyznaczają orientacje działań o charakterze wartościującym<sup>128</sup>. Jeden z możliwych i najczęściej dyskutowanych kierunków przebiegu procesu oceniania nieodłącznie wpisuje się w arkana szkolnej dydaktyki, zaznaczając swoją obecność w obszarze relacji nauczyciel–uczeń, i sprowadza się do dokonywania przez pedagogów wartościowania wiedzy i osiągnięć ich podopiecznych.

Z punktu widzenia sfery praktyki edukacyjnej, którą w toku swego funkcjonowania realizuje szkoła, a także w perspektywie budowania jej ogólnie, instytucjonalnie pojmowanej jakości, ocenianie uczniów odgrywa niezwykle istotną rolę. W perspektywie obecnej decentralizacji systemu zarządzania oświatą szkoła w procesie oceniania stała się bowiem decydem, co stworzyło podstawy do zmiany zarówno teoretycznego, jak i praktycznego pedagogicznego podejścia do problematyki oceniania szkolnych osiągnięć uczniów. Podstawową zmianą, jaką procesy decentralizacyjne wywołały w sferze wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, był podział oceniania szkolnego na zewnętrzne i wewnętrzne.

<sup>128</sup> Zob. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

System oceniania zewnętrznego, współtworzony przez ciąg egzaminów i sprawdzianów poddających weryfikacji stopień wiedzy i umiejętności opanowanych przez uczniów, a kończących wyznaczone etapy nauczania, traktować można jako konsekwencję wzrostu zakresu autonomiczności szkół i związanego z nią swoistego pluralizmu w sferze wyboru i realizacji programów nauczania. Pozostawienie szkołom swobody planowania procesu dydaktycznego, ograniczonej jedynie ogólnymi wytycznymi wynikającymi z obowiązującej podstawy programowej, stworzyło demokratyczne możliwości wyboru programu nauczania i metodyki kształcenia, implikując zrozumiałe zróżnicowanie szkół w sposobach realizowania praktyki edukacyjnej. Zaistniałe w tym obszarze szkolnictwa dysproporcje wymagały z kolei swoistego zrównoważenia w postaci jednolitego systemu oceniania pozwalającego na uzyskiwanie porównywalnych informacji składających się na ogólną jakość całościowo postrzeganego procesu kształcenia (w skali kraju), realizowanego przez poszczególne jednostki strukturalne systemu oświaty. Egzaminowanie zewnętrzne polega zatem na pewnego rodzaju unifikacji, obejmującej swym zakresem opracowywanie standardów egzaminacyjnych uwzględniających obowiązującą podstawę programową i przewidywane osiągnięcia, które powinny cechować wszystkich uczniów kończących dany etap edukacyjny, niezależnie od indywidualnych sposobów realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego przez szkoły, do których oni uczęszczali. W związku z tym zadania egzaminacyjne opracowywane są przez specjalnie wyznaczone organa (Centralna Komisja Egzaminacyjna), na podstawie ogólnych wytycznych legislacyjnych, przy jednoczesnym uwzględnieniu głównych założeń wynikających z obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego, wspomnianych uprzednio standardów wymagań egzaminacyjnych, a także raportów ewaluacyjnych oraz dokumentacji pochodzącej z rejestru oceniania, które szkoły przygotowują w codziennej pracy z uczniami, co nosi miano oceniania wewnątrzszkolnego.

Istota przeprowadzania egzaminów zewnętrznych sprowadza się do wyłączenia specyficznych czynników charakteryzujących jednostkowe szkoły i środowiska współtworzące specyficzne konteksty dla ich funkcjonowania, tak aby uzyskać obiektywność i porównywalność wyników osiąganych przez uczniów w skali kraju. Porównywalności wyników sprzyjać mają ponadto zbliżone warunki przeprowadzania egzaminów, jednolite sposoby jego sprawdzania oraz wyraźnie i jasno sprecyzowane kryteria wymagań. Ocenianie zewnętrzne w świetle jego założeń funkcjonalnych ma stanowić obiektywny sposób przekazywania informacji o osiągnięciach ucznia, adresowanych do wszystkich klientów usługi edukacyjnej. Może ono również posłużyć badaniom ewaluacyjnym i być traktowane jako rodzaj zewnętrznej weryfikacji mającej na celu ustalenie skuteczności indywidualnych programów nauczania realizowanych przez szkoły oraz określenie efektywności przyjętych na potrzeby kształcenia koncepcji teoretycznych oraz rozwiązań praktycznych stosowanych w zakresie metodyki nauczania.

Wyniki uzyskane w toku egzaminów zewnętrznych mogą zatem stanowić jedną z prób weryfikacji skuteczności rozwiązań, jakie poszczególne szkoły, opierając się na koncepcyjnej i decyzyjnej autonomiczności, realizują w ramach własnych wewnętrznych praktyk edukacyjnych. Korzystając z wyników uzyskanych w drodze zewnętrznego oceniania uczniów, nie sposób jednak wnioskować o ogólnej jakości pracy szkoły, zbyt pochopne wydaje się też przypisywanie im arbitralnej roli w sądach nad samą jakością praktyki edukacyjnej realizowanej w poszczególnych instytucjach oświatowych. Egzaminowanie zewnętrzne dokonywane jest bowiem w momencie zakończenia danego etapu edukacyjnego, a więc w swoim założeniu traktowane jest jako proces weryfikujący określony stan faktyczny (w tym przypadku wiedzę i umiejętności osiągnięte przez uczniów), co stanowi przykład orientacji na zasoby wyjściowe. Nie poddaje natomiast analizie zasobów wejściowych, tj. wiedzy i umiejętności posiadanych przez uczniów w momencie rozpoczęcia nauki w danej szkole, których uwzględnienie pozwoliłoby w większym stopniu ustalić wkład pracy szkoły w postępy i zmiany, jakie dokonały się w zakresie osiągnięć uczących się. Uzyskane w ten sposób informacje, z perspektywy jakości praktyki edukacyjnej realizowanej przez szkołę, są niezwykle istotne.

Stereotypowe przypisywanie wynikom egzaminów zewnętrznych roli indyktorów świadczących o jakości kształcenia w poszczególnych szkołach sprzyja tworzeniu rankingów instytucji i placówek oświatowych. Opisany powyżej sposób postępowania odpowiada krytycznemu hasłu dotyczącemu uproszczonego wnioskowania o jakości praktyki edukacyjnej, a sformułowanemu przez Williama Richa, który w jednym z opracowań naukowych poświęconych testowaniu osiągnięć szkolnych ironizował, pisząc: „Zastosuj jakiś test i »poranguj« szkoły od 1 do 10”<sup>129</sup>.

Przeciwdziałanie stereotypom „dobrej” i „słabej” szkoły, której oceny dokonuje się przez pryzmat egzaminowania zewnętrznego jej uczniów, jest zadaniem trudnym choćby ze względu na niepodatność opinii publicznej na skomplikowane wyjaśnienia. Jak podkreśla Niemierko, „kształtuje się ona według wybiórczo dobranych faktów i na ich podstawie tworzy spójne logicznie konstrukcje”<sup>130</sup>.

Na inne problematyczne zagadnienie w jednym z opracowań poświęconych szkolnemu ocenianiu uczniów zwraca uwagę Iwona Kopaczyńska. W odniesieniu do sytuacji, w których wynikiem egzaminów zewnętrznych wyjątkowo często przypisuje się rolę kryteriów wyznaczających jakość szkoły i realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej, autorka zadaje niezwykle istotne pytanie:

<sup>129</sup> W. Rich, *Historical High-Stakes Policies Relating to Unintended Consequences of High-Stakes Testing*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 2003, vol. 1, s. 34.

<sup>130</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka...*, s. 275.



Na ile szkoła powinna kształcić tylko te umiejętności, które są przewidziane jako wymagania na egzaminie zewnętrznym – aby zapewnić sobie dobrą lokatę w rankingach, a na ile kierować się umiejętnościami ważnymi z perspektywy ucznia, nie tylko w sytuacji egzaminacyjnej, ale także mając na uwadze kierunki i przebieg jego dalszego kształcenia, życia i radzenia sobie ze zmieniającą się rzeczywistością?<sup>131</sup>

Oczywiście nie sposób kwestionować zasadności egzaminów zewnętrznych jako źródła dostarczającego wiedzy niezbędnej w celu ustalenia jakości pracy szkoły i jakości realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej, jednakże w sferze projakościowego wartościowania atrybuty oceniania zewnętrznego powinny być zrównoważone ocenianiem wewnątrzszkolnym, którego znaczenie dla jakości szkoły jest również bardzo istotne. Można przyjąć założenie, że oba te systemy informacji zachowują względem siebie pewną niezależność (są tworzone w odrębnych miejscach przez odrębne zespoły ludzi, jedne z nich mają charakter uogólniony – egzaminowanie zewnętrzne, drugie zaś uwarunkowane są jednostkową specyfiką danej szkoły – ocenianie wewnętrzne), ale zarazem uzupełniają się, stwarzając dzięki temu szansę na trafną, obiektywną i rzetelną informację zarówno o osiągnięciach uczniów, jak i o jakości pracy szkoły<sup>132</sup>.

W nowoczesnej pedagogice postuluje się, aby ocenianie służyło przede wszystkim uczniom. Dotyczy to zwłaszcza jego wewnątrzszkolnej odmiany, która przeprowadzana jest na co dzień w szkolnej rzeczywistości. Ocenianie szkolne w istotny sposób warunkuje bowiem uczniowskie zaangażowanie i osiągane wyniki, przyczynia się do wzrostu efektywności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, współtworzy klimat szkoły, kreuje nastawienie uczniów względem placówki, osoby nauczyciela, a nawet samego procesu nauczania i uczenia się. Jego wpływy koncentrują się wokół bezpośredniego klienta usługi edukacyjnej, jakim jest uczeń, dlatego też mając na celu jego zadowolenie z procesu edukacyjnego, któremu jest on poddawany, i odwołując się do przyjętego na potrzeby niniejszej pracy w podrozdziale 1.1 definicyjnego ujęcia jakości szkoły, można zakładać, że specyfika, charakter i kierunki przebiegu oceniania wewnątrzszkolnego powinny mieć za zadanie przede wszystkim wspieranie wszechstronnego rozwoju wszystkich uczących się.

Dla oceniania wewnętrznego znaczenie mają różne czynniki, wśród których Kopaczyńska wymienia m.in. ogólny program szkoły, realizowany program nauczania i wykorzystywany zestaw podręczników, kwalifikacje nauczycieli, wiedzę o środowisku ucznia, o możliwościach, zainteresowaniach i uzdolnieniach ucznia, a także znajomość potencjału zasobów, jakimi dysponuje szkoła, oraz wnioski z ewaluacji zarówno zewnętrznej, jak i dokonywanej wewnątrz struktur jej funkcjonowania<sup>133</sup>.

<sup>131</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, s. 325.

<sup>132</sup> Tamże, s. 326.

<sup>133</sup> Tamże.

Ocenianie wewnątrzszkolne powinno być zorientowane na zasoby wejściowe, a więc umiejętności uczniów rozpoczynających naukę oraz na przebieg całościowo postrzeganego procesu edukacyjnego, któremu są oni poddawani i który realizuje każda szkoła. Tak wyznaczona orientacja oceniania, przy jednoczesnym uwzględnieniu jego dynamiki, pozwala nauczycielom doskonalić warsztat swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej i w zależności od zweryfikowanych wyników osiąganych przez uczniów modyfikować go w celu zwiększenia skuteczności i podnoszenia efektywności realizowanego procesu nauczania.

Kopaczyńska trafnie zauważa, że ocenianie wewnątrzszkolne jest wyrazem:

realizacji koncepcji pedagogicznej szkoły, która budowana jest na określonych teoriach filozoficznych, pedagogicznych i psychologicznych. Urzeczywistnianie koncepcji pedagogicznej szkoły nie jest możliwe bez wsparcia postanowieniami wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Spójność między wewnętrznym systemem oceniania a koncepcją pedagogiczną realizowaną przez szkołę jest warunkiem trwałych osiągnięć uczniów i kształtowania poczucia adekwatności życia w świecie i edukacji szkolnej<sup>134</sup>.

Wewnętrzny system oceniania stosowany w szkołach nie powinien zatem pozostawać w opozycji do pedagogicznej koncepcji szkoły. Ich synergia i zgodne ideologicznie połączenie są bowiem dla jakości pracy szkoły niezwykle istotne<sup>135</sup>.

Przyjmując za Kopaczyńską założenie, że ocenianie szkolne urzeczywistnia pedagogiczne cele i działania szkoły, stanowiąc przy tym jednocześnie wyraz ich realizacji, oczywiście wydaje się, że może ono przyjmować różną postać i specyfikę w zależności od odmiennych ideologii i koncepcji kreujących zróżnicowane modele współczesnej szkoły (tab. 7).

Interpretacja wyników oceniania wewnątrzszkolnego, uzupełniona kontekstami kształcenia i rezultatami egzaminów zewnętrznych może posłużyć każdej szkole do wskaźnikowania efektywności nauczania i może okazać się niezwykle pomocna w planowaniu działań zmierzających do podnoszenia jakości jej pracy<sup>136</sup>.

Ocenianie wewnątrzszkolne jest domeną autonomicznej szkoły i to od niej zależą kierunki jego funkcjonowania, oddziaływania i rozwoju. Szkoła decyduje nie tylko o metodyce wewnętrznego wartościowania osiągnięć swoich uczniów, ale również o tym, czy uzyskane w toku jego przeprowadzania rezultaty wykorzystane zostaną do doskonalenia praktyki edukacyjnej i do podnoszenia jej jakości.

<sup>134</sup> Tamże, s. 319.

<sup>135</sup> Tamże, s. 320.

<sup>136</sup> Tamże, s. 326.

Tabela 7. Ocena i ocenianie na tle wybranych współczesnych modeli szkół

<b>Cechy konstytutywne</b>	<b>Model tradycyjny</b>	<b>Model progresywny</b>	<b>Model emancypacyjny</b>
Cel edukacji	przekaz i kontynuacja dziedzictwa kulturowego	indywidualne rozwijanie uczniowskiej osobowości, wspieranie i przygotowanie do życia w zmieniającym się świecie	demokratyzacja jednostek i społeczeństw
Wiedza	pewna, stała, niezależna od zmieniającej się rzeczywistości i postępu cywilizacyjnego	dynamiczna, zmienna, uwarunkowana aktualnymi zmianami zachodzącymi na świecie	dynamiczna, zmienna, będąca wynikiem wymiany doświadczeń, a także własnych refleksji i rekonstrukcji
Proces nauczania	zaplanowana transmisja wartości, podawanie gotowej do zapamiętania wiedzy	uczenie oparte na doświadczeniu, nauczanie problemowe	dynamiczny charakter, znajduje swój wyraz w porozumieniu, dialogu i współpracy
Proces uczenia się	wielokrotne powtarzanie rozłożone w czasie i pamięciowe opanowanie informacji w celu ich odtworzenia na żądanie	aktywne zdobywanie wiedzy dzięki doświadczeniom, eksperymentom, obserwacji, umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce	nastawienie na kreatywność uczniów, podkreślanie rangi i znaczenia wiedzy osobistej
Nauczyciel	realizator zadań pedagogicznych, wykonawca szczegółowego planu pracy i programu działania	aranżer sytuacji edukacyjnych, stymulujący aktywność uczniów, wspomagający ich działania, chroniący przed porażką	facylitator prowadzący z uczniami pełen krytyki dialog, otwarty na innowacje i elastycznie reagujący na dokonujące się zmiany
Uczeń	bierny obiekt poddany oddziaływaniom dydaktyczno-wychowawczym kierowanym i realizowanym przez nauczyciela	indywidualna jednostka, aktywny uczestnik procesu edukacji i zarazem główny podmiot oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych	zaangażowany i odpowiedzialny w zakresie podejmowanych działań, uważny obserwator, analityk i krytyk obserwowanej rzeczywistości
Ocenianie	pomiar o wysokim stopniu standaryzacji, wartościowanie ujednolicone i pozbawione indywidualizmu	indywidualna rejestracja i szczegółowy opis całego procesu edukacyjnego ucznia	samokontrola, autoanaliza, porzucenie schematyzmu i standaryzacji
Ocena	selekcyjna, będąca wyrazem analitycznego sprawdzenia stanu wiedzy i umiejętności opanowanych przez uczniów	sumaryczny wynik efektu końcowego oraz przebiegu pracy ucznia, jego motywacji, zaangażowania, poczynionych postępów	indywidualny wynik weryfikacji własnej pracy i działalności edukacyjnej dokonywanej zazwyczaj przez uczniów, rzadziej przez nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

W świetle założeń i koncepcji współczesnej pedagogiki, akcentujących potrzebę podmiotowego i indywidualizowanego postrzegania uczącej się jednostki, uzasadnione wydają się przesłanki postulujące wykorzystanie procesu oceniania do wspierania wszechstronnego rozwoju uczniów – z jednej strony stanowi to wyraz realizacji aktualnych paradygmatów<sup>137</sup> obecnych w naukach o wychowaniu, z drugiej zaś, w świetle przyjętych w niniejszym rozdziale założeń definicyjnych, przyczynia się do budowania praktyki edukacyjnej, jaką realizuje szkoła.

## 1.6. Podsumowanie

Rozważania nad problematyką jakości szkoły, którym poświęcony został rozdział 1 niniejszej pracy, implikują refleksję nad złożonością i wielowymiarowością wspomnianego zagadnienia. Bez wątplenia jakość szkoły, a także jakość realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej, to jeden ze wskaźników, któremu we współczesnych systemach edukacyjnych przypisuje się istotne znaczenie. Próba zdefiniowania pojęcia jakości w edukacji wymaga odpowiedzi na pytanie o oczekiwania, wymagania i postulaty kierowane pod adresem szkoły. W znacznej mierze wspomniane powyżej czynniki determinowane są postępującym rozwojem cywilizacyjnym, przeobrażeniami ustrojowymi, ideologicznymi, politycznymi, światopoglądowymi i społecznymi.

Zmiany, jakie dokonują się w obszarze polityki zarządzania oświatą, sugerują, by nie utożsamiać jakości współczesnej szkoły jedynie z osiąganymi przez nią wynikami zewnętrznymi, rozszerzeniu uległ bowiem zakres czynników, które na ową jakość się składają. W wyniku postępującej decentralizacji oświaty szkoła uzyskała większą autonomię w zakresie praktyki edukacyjnej,

---

<sup>137</sup> Paradygmat zdefiniować można jako „zbiór pojęć, teorii i założeń metodologicznych, zaakceptowanych w danym okresie historycznym przez uczonych jako naukowe i dobrze wyjaśniające rzeczywistość, w obrębie których są prowadzone badania szczegółowe aż do czasu, gdy zmiany zachodzące w nauce powodują pojawienie się nowego paradygmatu (D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 41). Paradygmat jest niezbędny, by tworzyć naukę, która spełnia pewne wspólne standardy, umożliwia operowanie ujednoczoną terminologią, a także tworzy kryteria dla oceny wartości badań i teorii. Zob. T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011, s. 91–93. We współczesnej dydaktyce Dorota Klus-Stańska wymienia trzy nadrzędne grupy paradygmatyczne: 1) paradygmaty obiektywistyczne, które przyjmują możliwość dotarcia do obiektywnej prawdy o świecie i mierzalność zjawisk społecznych (dydaktyka normatywna, dydaktyka instrukcyjna, neurodydaktyka); 2) paradygmaty konstruktywistyczno-interpretatywne, zakładające, że poznawaniu rzeczywistości towarzyszy nadawanie jej zależnych kulturowo znaczeń (dydaktyka humanistyczna, konstruktywistyczna, dydaktyka konstruktywistyczno-rozwojowa oraz konstruktywistyczno-kulturowa, kolektywizm dydaktyczny); 3) paradygmaty transformatywne, w świetle których obraz rzeczywistości jest zawsze tworzony w wyniku dominacji interesów jednej grupy nad innymi (dydaktyka krytyczna, dydaktyka libertariańska). Zob. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 41–65.

stała się decydentem w sferze organizacji i metodyki funkcjonowania, administracji i zarządzania zasobami, jakimi dysponuje. Doskonalenie jakości współczesnej szkoły nie ogranicza się zatem do realizacji reglamentowanych założeń wynikających z wdrażanych reform oświatowych, zmiany dokonywane mogą być również z wykorzystaniem planowanych działań projakościowych, podejmowanych po uprzednich procesach pomiaru, diagnozy i ewaluacji.

Do końcowej efektywności wspomnianych działań o projakościowym charakterze bez wątpienia może się przyczynić synergiczna analiza wyników, jakich dostarczają kończące dany etap edukacyjny egzaminy zewnętrzne, informacji związanych z wykonywaniem zadań ustalonych przez obowiązujący system nadzoru pedagogicznego oraz wniosków płynących z badań wewnętrznych, obejmujących swym obszarem realizowany przez szkołę proces dydaktyczno-wychowawczy.

Planowanie i pomiar jakości to złożony zespół działań w skali makro, odwołujący się zarówno do realizacji zewnętrznych standardów, w postaci podstawy programowej kształcenia ogólnego, przyjętego programu nauczania, przepisów nadzoru pedagogicznego, jak i do wewnętrznych czynników determinujących funkcjonowanie szkoły, wśród których wymienić można m.in. strukturalną organizację funkcjonowania placówki, determinujące przebieg procesu kształcenia koncepcje i założenia pedagogiczne, psychologiczne oraz filozoficzne, przyjęty model pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także relacje panujące w środowisku szkolnym.

Pomiar i będące jego efektem doskonalenie jakości praktyki edukacyjnej szkoły skłaniają przede wszystkim do analizy wyników uzyskanych przez uczniów w toku egzaminowania zewnętrznego oraz w przyjętym wewnątrzszkolnym procesie oceniania ich edukacyjnych osiągnięć.

Realizowane w ramach procesu dydaktycznego wewnątrzszkolne wartościowanie edukacyjnych osiągnięć uczniów to przykład swoistego narzędzia, jakim dysponuje współczesna szkoła, które może się okazać niezwykle przydatne i dla ewaluacji realizowanej praktyki edukacyjnej, i doskonalenia jej jakości.

W perspektywie budowania jakości szkoły i należytego poziomu realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej, których determinanty koncentrują się na stymulowaniu wszechstronnego rozwoju uczących się, uzasadnione wydają się przesłanki postulujące przyjęcie modelu wartościowania osiągnięć ucznia, modelu wspomagającego i ukierunkowującego jego rozwój, a zatem modelu oceniania wspierającego.



## ROZDZIAŁ 2

# Ocenianie jako element praktyki edukacyjnej szkoły

Ocenianie jest jednym z najbardziej istotnych elementów w większości systemów edukacyjnych. Konstruowanie oceny to złożony proces, wymagający doboru odpowiednich metod, technik i kryteriów, na podstawie których jest ono przeprowadzane.

Odwiecznie zadaje się pytanie: jak prawidłowo przeprowadzać procedurę oceniania. Na podstawie jakiego modelu dokonywać wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów? Jak oceniać sprawiedliwie i jakie kryteria przyjąć za pierwszoplanowe? Odpowiedzi wymaga też pytanie, co powinno być przedmiotem oceny – czy jedynie aktualny stan wiedzy ucznia, jaki potrafi on uzewnętrznic, czy także poczynione przez niego w trakcie nauki postępy oraz warunki, w jakich uczeń pracuje?

Trudno jest analizować cele i założenia procesu oceniania w oderwaniu od kontekstu szkoły, w jakim się on dokonuje. Kontekst ten oraz składające się nań elementy, takie jak wypracowany przez szkołę konkretny model kształcenia, preferowane metody dydaktyczne, rola nauczyciela i jego relacje z uczniami, czy chociażby styl nauczania, w dużej mierze warunkują nie tylko przebieg procesu oceniania i zróżnicowanie narzędzi i technik do tego celu wykorzystywanych, ale także odmienność nastawień względem samej istoty oceny i zasadności oceniania w ramach szkolnej praktyki edukacyjnej.

We współczesnych dyscyplinach i subdyscyplinach nauk o wychowaniu prowadzone są badania zarówno nad oceną szkolną, jak i nad procesami jej konstruowania oraz komunikowania<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Badania naukowe nad wartościowaniem szkolnych osiągnięć uczniów, ocenianiem, jego modelami i typologicznie zróżnicowanymi podziałami oraz konsekwencjami ich stosowania w szkolnej praktyce edukacyjnej prowadzone są w zróżnicowanych koncepcjach



Zagadnienia podjęte w niniejszym rozdziale w swoim zakresie merytorycznym koncentrują się wokół próby określenia definicyjnego zakresu pojęcia oceniania uczniów, przywołane zostaną cele i założenia procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczących się, a także przedmiotowe zróżnicowanie oceny i dokonujące się w jego obszarze przeobrażenia. Omówione zostaną również modele oceniania obecne we współczesnych systemach oświatowych oraz metodyka konstrukcji oceny, jaką w swojej pracy zawodowej posługują się nauczyciele.

## 2.1. Ocena i ocenianie w ujęciach definicyjnych

W ogólnym ujęciu definicyjnym ocena to wypowiedź o charakterze wartościującym, stanowiąca wyraz pozytywnej lub negatywnej opinii o przedmiocie, zjawisku, stanie rzeczy czy też zdarzeniu<sup>2</sup>. W szkolnej rzeczywistości ocena stanowi wyraz ustosunkowania się nauczyciela do osiągnięć jego podopiecznych, dokonującego się i będącego zarazem efektem procesu określonego mianem oceniania<sup>3</sup>.

Ocenianie szkolne to „czynność ustalania i wartościowania wyników uczenia się oraz komunikowania tych wyników uczniowi”<sup>4</sup>. Wartościowanie wyników uczenia się sprowadza się do umiejscowienia ich na właściwej pozycji przyjętej uprzednio skali ocen<sup>5</sup>. Komunikowanie oceny to rodzaj pedagogicznej wypowiedzi kierowanej do ucznia, która może przyjmować

---

metodologicznych oraz różnych strategiach badawczych i publikowane w monografiach oraz artykułach naukowych m.in. przez: Irenę Adamek, Annę Brzezińską, Dorotę Klus-Stańską, Iwonę Kopaczyńską, Bolesława Niemierkę, Wincentego Okonia, Saturnina Racinowskiego, Kazimierza Sośnickiego, Klemensa Stróżyńskiego, Grażynę Szylling, Bogusława Śliwerskiego i Ryszarda Więckowskiego.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 283.

<sup>3</sup> Tamże, s. 284.

<sup>4</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 733.

<sup>5</sup> Skala ocen, w zależności od etapu kształcenia, może przyjmować dychotomiczną lub wielostopniową postać. Wartościowanie edukacyjnych osiągnięć z wykorzystaniem dychotomicznej skali wartości ogranicza się jedynie do ustalenia (oceny), czy uczący się osiągnął zamierzone rezultaty czy nie – a więc do oceny w kategorii zdał/nie zdał. Zastosowanie skali wielostopniowej, poza ustaleniem faktu, czy zamierzone rezultaty zostały osiągnięte czy nie, pozwala też z dużą dokładnością określić ich poziom (np. stopień zdobytej wiedzy lub opanowanych umiejętności). Praktyka edukacyjna pokazuje, że najczęściej używanymi skalami wartości towarzyszącymi procesowi oceniania są skale: sześciostopniowa (6 – celujący, 5 – bardzo dobry, 4 – dobry, 3 – dostateczny, 2 – dopuszczający, 1 – niedostateczny, charakterystyczna dla oceniania w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i średnim) oraz czterostopniowa (5 – bardzo dobry, 4 – dobry, 3 – dostateczny, 2 – niedostateczny, charakterystyczna dla procesu oceniania w szkolnictwie wyższym, akademickim). Sporadycznie zdarzają się skale pięcio- (5 – bardzo dobry, 4 – dobry, 3 – dostateczny, 2 – mierny, 1 – niedostateczny) lub trójstopniowe (nie zaliczył

postać stopnia, może być wyrażona w formie pisemnej lub ustnej, jej odzwierciedleniem mogą być również komunikaty niewerbalne i zewnętrzne objawy zachowania nauczyciela (mimika, gest etc.)<sup>6</sup>.

Na pojęcie wyników uczenia się składają się dwa elementy: statyczny – w postaci osiągnięć uczącego się i dynamiczny – obejmujący swym zakresem postępy, jakie uczący się poczynił w toku swojej edukacji.

Osiągnięcia ucznia są stanem jego wiedzy rozumianej w szerokim ujęciu, na którą składają się zarówno wiadomości, jak i umiejętności – zdobyte i opanowane, a także uzewnętrznione podczas ich weryfikacji dokonywanej przez nauczyciela<sup>7</sup>. Postępy uczącego się można rozumieć jako przyrost jego osiągnięć w konkretnej, wyraźnie określonej jednostce czasu<sup>8</sup>. Przeprowadzane w drodze nauczycielskiej weryfikacji ustalenie osiągnięć i postępów uczącego się nie stanowi gotowej oceny jego wyników, konieczne jest bowiem ich odniesienie do sprecyzowanych wymagań edukacyjnych (programowych), opisujących, jakiego rodzaju osiągnięcia ucznia są brane pod uwagę oraz jaki poziom przez nie reprezentowany uznać można za satysfakcjonujący.

Weryfikowanie i ustalanie wyników uczenia się następuje najczęściej w procesie kontroli i sprawdzania osiągnięć uczniów, polegającym na upewnianiu się, które z wiadomości i umiejętności przewidzianych w programie nauczania i włączonych przez nauczyciela w tok realizowanego procesu kształcenia zostały przyswojone oraz w jakim stopniu to nastąpiło. Weryfikowanie to nie zawsze musi zakończyć się sformułowaniem oceny, choć zasadniczo w procesach uczenia się i nauczania wyraźnie prowadzi ono do konstruowania jej końcowej postaci. Najczęściej stosowaną w tym celu techniką jest pomiar dydaktyczny, rozumiany jako uściślone, poddane metodologicznej dyscyplinie sprawdzanie uczniów, których wyniki lokowane są na skali pomiarowej, najczęściej punktowej, w taki sposób, że relacje między punktami skali odpowiadają relacjom między osiągnięciami uczniów<sup>9</sup>. Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów można określić mianem pomiaru pedagogicznego<sup>10</sup> lub ewaluacji uczniowskich osiągnięć<sup>11</sup>. Stosowanie w szkolnictwie procedur oceniania jest wynikiem obligatoryjnego kontrolowania osiągania celów kształcenia w dwóch wymiarach: indywidualnym i społecznym. W wymiarze indywidualnym, określanym mianem pedagogicznego,

---

– zaliczył – zaliczył z wyróżnieniem, obecne np. w toku niektórych studiów podyplomowych). Zob. Hasło *Ocenianie szkolne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 733–741.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 284.

<sup>7</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 733.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 59.

<sup>11</sup> W. Walczak, *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2001, s. 18.

ocenie prowadzi się do dostarczania uczniowi informacji o efektywności jego procesu uczenia się oraz dostosowania do wymagań szkoły<sup>12</sup>. W wymiarze społecznym ocenianie służy natomiast dostarczaniu informacji społeczeństwu o osiągnięciu celów, jakie wyznacza ono szkole<sup>13</sup>.

Proces oceniania uczniów i konsekwencje będące wynikiem jego stosowania, implikują wiele istotnych i zróżnicowanych oddziaływań zarówno w wymiarze dydaktycznym, wychowawczym, jak i społecznym. W wymiarze dydaktycznym ocenę szkolną można rozpatrywać w jej dwóch funkcjonalnych aspektach. W węższym należy ją określić jako źródło informacji o wyniku kształcenia wraz ze sposobem ich zakomunikowania uczniowi<sup>14</sup>. W szerszym zaś ocenę można traktować jako wskaźnik co najmniej dwóch, pozostających ze sobą w relacji układów zmiennych: umiejętności i wiedzy uczniów oraz poziomu ich dostosowania do określonych przez pedagogię wymagań szkolnych<sup>15</sup>. Takie ujęcie wprowadza do dziedziny oceniania szkolnego dodatkowy element. Obok programu kształcenia pojawia się pedagogia, pojmowana jako układ założeń odnoszących się do pozycji ucznia i natury jego relacji z nauczycielem<sup>16</sup>. W zależności od charakteru i specyfiki tychże relacji ocenianie może polegać na ustaleniu stopnia zgodności między wiedzą ucznia a wyznaczonymi kryteriami programu, czyniąc przedmiotem oceny atrybuty natury kognitywnej, może również w większym stopniu uwzględniać atrybuty dyspozycyjne, np. sposoby generowania nowej wiedzy, odzwierciedlając i podkreślając indywidualność rozwoju uczącej się jednostki.

W zróżnicowanych aspektach można postrzegać ocenę także z perspektywy wiadomości, jakich ona dostarcza. Dla ucznia ocena stanowi źródło informacji o stanie jego wiedzy oraz o poziomie opanowanych umiejętności, przyjmując jednocześnie rolę zarówno informacyjnego, jak i motywacyjnego czynnika, dzięki któremu uczniowie mogą maksymalizować swoją aktywność edukacyjną przejawianą w procesie uczenia się.

W wymiarze dydaktycznym ocena, poza określeniem osiągnięć uczniów wobec stawianych im wymagań, określa stopień, w jakim uczniowie wykorzystują predyspozycje edukacyjne oraz posiadany potencjał i zdolności. Obok edukacyjnego aspektu oceny szkolnej ujawnia się tu także jej znaczenie rozwojowe<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 741.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 12, s. 22.

<sup>15</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 741.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Zob. A. Brzezińska, E. Misiorna, *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WOM, Poznań 1998, s. 13.

Dla nauczyciela ocena jest informacją o stanie wiedzy jego podopiecznych, ale i wskaźnikiem efektywności realizowanego procesu kształcenia oraz skuteczności stosowanych w codziennej pracy z uczniami metod, technik i sposobów oddziaływań dydaktycznych. Wykorzystując uzyskane w toku oceniania szkolnego rezultaty, można podjąć oddziaływania dydaktyczne właściwie dostosowane do aktualnych, zróżnicowanych i indywidualnych potrzeb uczniów<sup>18</sup>. Dzięki ocenie szkolnej i wiadomościom, jakich ona dostarcza, wartościowaniu podlega zatem nie tylko stan wiedzy ucznia, ale także jakość oddziaływań dydaktycznych stosowanych przez nauczycieli, a więc pośrednio skuteczność i rezultaty samego procesu kształcenia<sup>19</sup>. Robert Harlan Davis postulował, aby ocenianie interpretować jako „nieustający proces gromadzenia i interpretowania informacji w celu wartościowania decyzji podejmowanych w trakcie konstrukcji systemu kształcenia”<sup>20</sup>. W ten sposób przeprowadzane w codziennej praktyce edukacyjnej szkoły ocenianie zyskuje nowy wymiar, staje się bowiem jednocześnie ocenianiem systemu kształcenia, na które składa się – poza ocenianiem osiągnięć uczniów – również ocenianie działań nauczycieli, wyposażenia dydaktycznego, organizacji oraz treści kształcenia<sup>21</sup>.

Uwzględnienie bogatego zakresu informacji, jakich może dostarczać ocena szkolna, zbliża pojęcie oceniania, w tym także oceniania kształcenia, do pojęcia ewaluacji systemu edukacyjnego, które – w ujęciu Leszka Korporowicza – jest „zbieraniem informacji o warunkach, przebiegu i wynikach wdrażania systemu edukacyjnego w celu jego ulepszenia lub podjęcia decyzji o dalszym stosowaniu”<sup>22</sup>.

W wymiarze wychowawczym oddziaływanie oceniania i wpływ ocen szkolnych można dostrzec w obszarze uczniowskich wyborów, postaw oraz kierunków i sposobów inicjowanych przez nich aktywności. Oceny szkolne są determinantami uczniowskiego postrzegania obrazu szkoły, nastawienia do nauki, często warunkują relacje uczniów z nauczycielami, wyznaczając niejednokrotnie ich specyfikę, jakość i charakter. Oceny potrafią rozwijać i kształtować uczniowskie kompetencje osobowościowe, takie jak pracowitość, obowiązkowość, sumienność, respektowanie zasad współżycia społecznego i norm etycznych. Mniej lub bardziej znacząco oceny mogą też wpływać na kształtowanie systemu wartości i moralny rozwój ucznia<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 423.

<sup>19</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów...*, s. 23.

<sup>20</sup> R. H. Davis, L. T. Alexander, S. L. Yelon, *Konstruowanie systemu kształcenia. Jak doskonalić nauczanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 116.

<sup>21</sup> W. Walczak, *Jak oceniać ucznia...*, s. 18.

<sup>22</sup> *Ewaluacja w edukacji*, L. Korporowicz (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 112.

<sup>23</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów...*, s. 23.

W wychowawczym wymiarze oceniania nie należy się ograniczać jedynie do eksploracji skutków oceny wiedzy i umiejętności uczniów<sup>24</sup>. W praktyce edukacyjnej szkoły istnieje bowiem specjalna forma wartościowania postaw i zachowań przejawianych przez uczniów w konkretnych działaniach podlegających oddzielnej ocenie, która nosi miano oceny zachowania<sup>25</sup>. Istota stosowania i funkcjonalne aspekty tej formy oceny, a także konsekwencje jej oddziaływania zarówno w naukowych rozważaniach, jak i w codziennej szkolnej rzeczywistości, na tle oceny wiedzy i umiejętności ulegają wyraźnej marginalizacji.

Równie rozległe jak w wymiarze dydaktycznym i wychowawczym oddziaływanie procesu oceniania szkolnego i wynikające z jego stosowania konsekwencje zaznaczają się w sferze społecznej<sup>26</sup>. Jak zauważa Richard Arends, od szkolnictwa oczekuje się pomocy w dokonaniu selekcji ludzi do różnych ról społecznych i zawodów<sup>27</sup>. Ocena i proces jej konstruowania okazują się narzędziem służącym realizacji selekcyjnej funkcji szkoły. W swoich rozważaniach poświęconych dydaktyce i metodyce nauczania Arends podkreśla:

Na ile dobrze uczeń wykonał sprawdzian, jakie stopnie otrzymał, co sądzi nauczyciel o jego możliwościach – wszystko to niesie dalekosiężne skutki dla ucznia i dla społeczeństwa. To na tej podstawie decyduje się, kto pójdzie na studia wyższe i na jakie, jaki rodzaj kariery zawodowej stanie przed nim otworem, jaka będzie jego pierwsza praca i na jakim poziomie będzie żył<sup>28</sup>.

Ocenianie ucznia ma zatem najszerszy zakres spośród wszystkich kierowniczych kompetencji, jakimi dysponuje nauczyciel. Konsekwencje procesu

<sup>24</sup> Zob. tamże.

<sup>25</sup> Ocenianie zachowania jest procesem polegającym na ustalaniu, wartościowaniu i komunikowaniu uczniowi wyników kształtowania przejawianych przez niego postaw. Ten rodzaj oceniania polega na rozpoznawaniu przez nauczyciela-wychowawcę klasy, pozostałych nauczycieli danej szkoły i uczniów danej klasy stopnia respektowania przez poddanego ocenie ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków określonych w statucie szkoły. Oceny szkolne z zajęć edukacyjnych nie mają wpływu na ocenę zachowania, która powinna uwzględniać w szczególności: wywiązywanie się z obowiązków ucznia, postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej, dbałość o honor i tradycje szkoły, dbałość o piękno mowy ojczystej, dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób, godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią oraz okazywanie szacunku innym osobom. Zakres kryteriów, jakie uczeń powinien spełniać w celu otrzymania właściwej oceny zachowania, może być rozszerzony o dodatkowe elementy, zgodnie z wytycznymi zawartymi w statucie danej placówki edukacyjnej, do której uczęszcza. W polskim systemie oświaty w klasach I–III szkoły podstawowej śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne zachowania są zawsze ocenami opisowymi, począwszy zaś od klasy IV ocenę zachowania ustala się według sześciostopniowej skali, z podziałem na zachowanie wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie i naganne (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 733).

<sup>26</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów...*, s. 23.

<sup>27</sup> R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 218.

<sup>28</sup> Tamże, s. 219.

wartościowania uczniowskich osiągnięć nie ograniczają się jedynie do sfery dydaktycznej czy wychowawczej, ale ujawniają się w sposób wyraźny także w wymiarze społecznym, a same oceny szkolne mogą w długotrwały i znaczący sposób wpływać na poczucie własnej wartości i świadomość własnych możliwości człowieka<sup>29</sup>.

Podziały uczniów, jakich dokonuje selekcyjna funkcja oceny szkolnej, wykraczają poza środowisko szkoły i jej społeczności, znajdując odbicie również w szerszych, pozaszkolnych kręgach społecznych. W szkole oceny doprowadzają do podziału uczniów głównie ze względu na osiągnięte przez nich rezultaty i tworzą stereotypową, hierarchiczną klasyfikację, wskazując „lepszych” i „gorszych”, mniej i bardziej zdolnych. Postrzeganie uczniów przez pryzmat otrzymywanych ocen doprowadza do podziału środowiska szkolnego na tych, którym wróży się pełną sukcesów przyszłą edukację i udaną karierę zawodową, których utwierdza się w przekonaniu o ich wyższości i wspiera we wszelkich działaniach, oraz na tych, których skazuje się na edukacyjną porażkę, utwierdza w przekonaniu o niższości i sytuuje zarówno ich, jak i ich działania na marginesie szkolnej rzeczywistości<sup>30</sup>.

Selekcyjne podziały szkolnej społeczności wywołane procesem oceniania często przyczyniają się do powstawania zjawisk zaburzających rozwój społeczny ucznia – wzmagają konflikty i negatywne przejawy rywalizacji o szkolne stopnie, wywołując nienawiść i zazdrość, zaburzają interpersonalne relacje uczniów z nauczycielami oraz te panujące wewnątrz grup rówieśniczych. Oceny szkolne i proces ich konstruowania mogą zmieniać obraz szkoły obecny w uczniowskiej świadomości, wpływać na postrzeganie procesów nauczania i uczenia się, modyfikować postawy i zachowania uczniów, także te przejawiane w pozaszkolnej rzeczywistości. Społeczny wymiar skutków oceniania, choć niezwykle ważny, w obliczu atrybutów czystej dydaktyki w dyskursach poświęconych dylematom i wyzwaniom współczesnej edukacji często bywa marginalizowany.

Szczegółowa analiza omawianych zagadnień ujawnia jeszcze jeden wymiar oddziaływania ocen szkolnych, obecny zarówno w obszarze dydaktycznym, wychowawczym, jak i społecznym. Traktowany do niedawna jako niedostrzegalny czy nieobecny, psychologiczny wymiar procesów wartościujących i ich oddziaływań na psychikę ucznia coraz częściej staje się przedmiotem analiz współczesnych nauk o wychowaniu, a obok dydaktyki i metodyki istnieje odrębna kategoria teoretycznych rozważań i dociekań naukowych, określana mianem psychologii oceny i oceniania<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> M. Kowalewski, *Evaluation of the Education-Related Achievements of Primary School Pupils – Between Supporting and Exclusion*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2019, nr 20, s. 222.

<sup>31</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów...*, s. 24.

Zróżnicowanie oddziaływań ocen szkolnych uświadamia istotną rolę, jaką wartościowanie edukacyjnych osiągnięć uczniów odgrywa w szkolnej oraz pozaszkolnej rzeczywistości, i stanowi swoisty postulat, skłaniający do postrzegania oceniania jako procesu o wielowymiarowych konsekwencjach.

## 2.2. Cele i założenia procesu oceniania

Proces oceniania dokonywany na płaszczyźnie edukacji szkolnej uwarunkowany jest zróżnicowanymi i specyficznymi relacjami panującymi między bezpośrednimi uczestnikami środowiska, jakim jest szkoła. Owo zróżnicowanie nakazuje niejako rozbudowanie definicyjnych ujęć samego procesu oceniania o niezwykle istotne, związane z nim merytorycznie aspekty: osoby dokonującej oceny oraz przedmiotu, który jest ocenie poddawany.

Obserwacja dzisiejszej praktyki edukacyjnej wyraźnie pokazuje, że współczesne ocenianie przestaje być domeną jedynie nauczycieli, jako domniemanych wykonawców czy też koordynatorów tego procesu. Z formalnego punktu widzenia dominującym kierunkiem procesu oceniania w szkołach jest nadal ten wynikający bezpośrednio z relacji nauczyciel–uczeń, a sprowadzający się do edukacyjnej kontroli sprawowanej przez pedagogów nad ich podopiecznymi. O tej orientacji oceniania mówi się najczęściej i ona zazwyczaj, jako jedyna, wpisywana jest oficjalnie w tok procesu edukacji i kształcenia. Stosunkowo niewiele miejsca poświęca się natomiast współtowarzyszącym temu procesowi innym kierunkom oceniania, które także egzystują w codziennej szkolnej rzeczywistości. Jak zauważa Roland Meighan, w zakresie oceniania możliwych jest kilka kombinacji z udziałem uczestników tego procesu. To bowiem nie tylko nauczyciele oceniają uczniów, ale również uczniowie oceniają nauczycieli, uczniowie oceniają samych siebie i siebie nawzajem, wreszcie nauczyciele są oceniani przez innych pedagogów, określanych przez Meighana mianem egzaminatorów<sup>32</sup>.

Procesowi oceniania szkolnego towarzyszą nieodłącznie pytania: kto ocenia, co ocenia i jak ocenia. Nadrzędnymi kryterialnymi wyznacznikami, wokół których skupiony jest dydaktyczno-metodyczny dyskurs dotyczący wartościowania osiągnięć i wyników uczniów, są realizatorzy procesu oceniania oraz techniki i metody, jakie w tym celu wykorzystują, a także przedmiot, na który owo ocenianie jest ukierunkowane. Swoistym dopełnieniem powyższego problemowego *trivium* powinny być pytania o istotę oceniania, a więc: po co w ogóle się ocenia, oraz o szeroko rozumiane skutki, będące naturalnymi konsekwencjami tego procesu.

---

<sup>32</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 14.



Pytanie o osobę dokonującą oceny ujawnia kilka możliwości uwarunkowanych zróżnicowaniem grona osób uczestniczących w tym procesie. Najszerszym zasięgiem codzienną praktykę szkolną obejmuje schemat, w którym to nauczyciele oceniają uczniów. Jak podkreśla Meighan: „działalność ta ma największe znaczenie formalne, ponieważ związane są z nią świadectwa szkolne, karty osiągnięć i ogólna ocena uczniowskiej pracy”<sup>33</sup>. Równie szeroki, choć z pewnością nieformalny, zasięg ma ocenianie na przeciwległej wobec powyższego schematu płaszczyźnie uczeń–nauczyciel. Ze względu jednak na częsty brak wyraźnie sprecyzowanych kryteriów i uznawane powszechnie za niewystarczające kompetencje uczniów, do tego rodzaju oceniania nie przywiązuje się większego znaczenia formalnego<sup>34</sup>.

Stosunkowo najmniejszy zasięg ma ocenianie szkolne, w którym nauczyciele oceniają siebie nawzajem. Powyższe formy zachodzą zazwyczaj podczas nauczania zespołowego, w trakcie różnego rodzaju kursów, szkoleń i warsztatów, a także w toku hospitacji zajęć nauczyciela prowadzonych przez wyznaczonych do tego celu specjalistów. Wspomniane powyżej okoliczności w codziennej praktyce edukacyjnej szkoły mają jednak charakter okazjonalny, a ich okresowe pojawianie się naznaczone jest niską częstotliwością i nie kwalifikuje tych form oceniania do uznania za powszechnie obowiązujące. Ocenianiem o najszerszym zasięgu, przy uwzględnieniu liczby jego bezpośrednich uczestników, jest ocenianie uczniów przez uczniów. Robert Dreeben wprowadza tu nawet określenie „ocenianie publiczne”<sup>35</sup>. Traktując klasę szkolną jako miejsce publiczne, Dreeben stwierdza, że oceniany uczeń musi zadowolić co najmniej dwie obecne tam publiczności: nauczycieli i swoich kolegów-uczniów, przez których oceniany jest w kategoriach uczenia się, przystosowania instytucjonalnego i charakteru, jaki go cechuje<sup>36</sup>.

Pytania o to, co i w jaki sposób jest oceniane, będą wymagały analizy przedmiotu oceniania oraz poznania metodyki, na podstawie której jest ono przeprowadzane, i znajdą swoje miejsce w kolejnych podrozdziałach. W tym miejscu pozostaje zatem pytanie o cel samego procesu oceniania, o to, czemu ma ono służyć.

Niezwykle trudno jest analizować cele i założenia procesu oceniania w oderwaniu od kontekstu szkoły, w jakim się ono dokonuje. Kontekst ten oraz składające się nań elementy, takie jak wypracowany przez szkołę konkretny model kształcenia, preferowane metody dydaktyczne, rola nauczyciela i jego relacje z uczniami czy styl nauczania, w dużej mierze warunkują nie tylko przebieg procesu oceniania i zróżnicowanie narzędzi oraz technik do tego celu wykorzystywanych, ale także odmiennosć nastawień względem

<sup>33</sup> Tamże, s. 15.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> Zob. R. Dreeben, *On What is Learned in School*, „Educational Theory” 1969, vol. 9, iss. 2, s. 214–220.

<sup>36</sup> Tamże, s. 219.

samej istoty oceny i zasadności oceniania w ramach edukacyjnej praktyki. Zróżnicowanie to staje się szczególnie wyraźne w różnych ideologicznie koncepcjach szkół wypracowanych w toku historycznego rozwoju i ewolucji nauk o wychowaniu. Odmienne cele i założenia przypisuje się ocenianiu w szkołach tradycyjnych, progresywnych czy esencjalistycznych, a jeszcze inne w modelach określanym mianem szkół alternatywnych. Koncepcja procesu kształcenia, spojrzenie na wiedzę, na proces edukacji, na rolę i miejsce nauczyciela w szkolnej rzeczywistości nie pozostają więc bez znaczenia w kontekście tego, co się ocenia i czemu ten proces ma służyć.

Zwolennicy szkoły tradycyjnej, budowanej na podstawach pedagogiki Johanna Friedricha Herbart, propagując idee nauczania wychowującego, czynią osobę nauczyciela wiodącą postacią w procesie kształcenia. Edukacja polegająca na wzbogacaniu posiadanej przez dziecko masy apercypcyjnej<sup>37</sup>, program nauczania skoncentrowany na „podawaniu” gotowych treści, kreujące klimat szkoły autorytaryzm i intelektualizm, a także relacje nauczyciel–uczeń oparte na słuchaniu, powtarzaniu i bezwzględny podporządkowaniu się narzucanym opiniom i wzorcom – ukształtowały specyficzne formy szkolnej promocji. Głównym źródłem wiedzy stał się nauczyciel i towarzyszący mu podręcznik, najczęstszymi sposobami aktywizowania do nauki system różnorodnych zakazów i nakazów, a narzędziami sprawdzania testy o wysokim stopniu standaryzacji, umożliwiające kierowanie uczniem i rozwijanie jego karność.

W świetle wskazanych założeń w takim modelu szkoły ocena jest wynikiem odzwierciedlającym wyłącznie aktualny poziom wiedzy ucznia, nagradzającym bezkompromisowy konformizm, a karzącym braki czy opóźnienia w procesie zdobywania nowych umiejętności bez pytania o ich etiologię czy przyczynę. Ocenianie staje się w swojej funkcjonalnej postaci narzędziem indoktrynacji szkolnej społeczności, a jego celem jest głównie utrzymanie i wzmocnienie nauczycielskiej pozycji i autorytetu.

Inne spojrzenie na nauczanie, inne podejście do wiedzy i do relacji panujących między nauczycielem a jego podopiecznymi, odnaleźć można w koncepcjach szkół progresywnych. Ukształtowane w toku historycznego rozwoju pedagogiki idee kształcenia, budowane na założeniach obecnego w naukach o wychowaniu pragmatyzmu, kreujące szkołę wolną od autorytaryzmu i rygoryzmu, dbające o partnerskie relacje między nauczycielem a uczniami – zupełnie inaczej interpretowały cele i założenia procesu oceniania szkolnego. W szkole progresywnej cele edukacyjne podporządkowane są nie tylko woli nauczyciela, ale przede wszystkim

---

<sup>37</sup> Określenie „masa apercypcyjna” odnosi się do rozwijania woli i charakteru jednocześnie z rozumem, zdolnością myślenia oraz poznaniem uczącego się podmiotu i odwołuje się do propagowanego przez Herbart nauczania wychowującego, polegającego nie tyle na przekazywaniu uczniom wiedzy, ile na powiązaniu jej z rozwojem uczuć i woli. Zob. R. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961, s. 189.

możliwościom, zdolnościom i zainteresowaniom uczniów. Nauczyciel, jako osoba posiadająca wiedzę, nie kieruje procesem nauczania, nie czyni tego w sposób bezpośredni, udziela jedynie wskazówek podopiecznym potrzebującym porady lub pomocy<sup>38</sup>. W rozumieniu progresywiistów uczeń jest „osobą, która – stosownie do posiadanych uzdolnień, umiejętności i nawyków, a także wykazywanych zainteresowań i potrzeb poznawczych – sama wpływa na dobór i wybór takich czy innych bodźców”<sup>39</sup>.

Progresywiści proponują oparcie treści kształcenia na materiale stymulującym problemowe myślenie uczniów, aktywizującym do stawiania sobie zadań i samodzielnego ich rozwiązywania, analizowania sytuacji problemowych i uczenia się przez działanie<sup>40</sup>. Ocenianie uczniów w szkole progresywistycznej znacznie wykracza swym zasięgiem poza sprawdzanie nabytej wiedzy czy opanowanych umiejętności, ma ono przede wszystkim sprzyjać uczeniu się samodzielnego wykrywania i poprawiania własnych pomyłek. Nauczyciel powinien pozwolić swoim podopiecznym na popełnianie błędów i ponoszenie pełnej odpowiedzialności oraz konsekwencji za własne działania<sup>41</sup>.

Odmienne w stosunku do obu przywołanych modeli szkół poglądy i założenia dotyczące procesu oceniania pojawiają się w koncepcjach edukacji opartej na założeniach filozofii esencjalistycznej. Esencjalizm w edukacji daleki był od wolności i swobód propagowanych przez progresywizm, ale nie szczędził także krytyki zwolennikom pedagogizmu Herbart<sup>42</sup>. Traktując uczenie się jak proces receptywny, w swojej koncepcji kształcenia esencjalizm zmierzał do wyposażenia ucznia w uporządkowaną wiedzę i umiejętności niezbędne do życia w demokratycznym społeczeństwie, przy zastosowaniu dyscyplinujących i stabilnych metod nauczania i wychowania, zbliżonych do tych, „jaki stosuje się w wojsku”<sup>43</sup>. W toku nauki w szkołach esencjalistycznych pierwszoplanowe znaczenie przypisuje się obiektywnym walorom odpowiednio dobranych i skonstruowanych programów i planów kształcenia, w zdecydowanie mniejszym zaś stopniu, w przeciwieństwie do progresywizmu, uwzględnia się indywidualne zainteresowania czy potrzeby

<sup>38</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 103.

<sup>39</sup> C. Kupisiewicz, *Szkoła XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 23.

<sup>40</sup> B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław [i in.] 1972, s. LVIII.

<sup>41</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy...*, s. 103.

<sup>42</sup> Pedagogizm Herbartowski polegał na przesadnej wierze w wartości pedagogiczne, a w szczególności: podające metody nauczania, formalne stopnie, organizację i prowadzenie tego procesu oraz dominację uczenia i nauczania nad uczeniem się. Pedagogizm ten był więc przykładem koncepcji kształcenia „zorientowanej na nauczyciela”. Zob. C. Kupisiewicz, *Szkoła...*, s. 12–18.

<sup>43</sup> Tamże, s. 53.

poznawcze uczniów<sup>44</sup>. W szkole esencjalistycznej zasadniczą rolę – zarówno w kształceniu, jak i wychowaniu – odgrywa nauczyciel, nauczanie wyraźnie dominuje nad uczeniem się, a ocenianie szkolne przeprowadzane przez nauczyciela zmierza przede wszystkim do ustalenia, czy uczniowie opanowali już wiedzę i umiejętności przewidziane w programie nauczania dla danego etapu kształcenia, czy nowe struktury poznawcze zostały właściwie przez nich zinterpretowane i zrozumiane, czy kumulatywnie połączyły się one z tymi elementami wiedzy, którymi dysponowali wcześniej, i wreszcie, czy uczniowie są już gotowi do kolejnego etapu swojej drogi edukacyjnej. Nadrzędnym celem oceniania w modelu szkoły opartej na założeniach esencjalizmu staje się zatem diagnoza poziomu uczniowskiej wiedzy, a także ustalenie gotowości do kontynuowania nauki na jej kolejnych, bardziej zaawansowanych i wyższych szczeblach.

Specyficzne ujęcie ogólnej problematyki kształcenia, w tym także procesu oceniania osiągnięć uczniów, odnaleźć można w liberalnych nurtach i koncepcjach edukacji i wychowania, kreujących alternatywne wizje szkoły i realizowanej w toku jej edukacyjnej praktyki metodyki nauczania.

Zapoczątkowany w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia krytyczny nurt, występujący otwarcie przeciwko „edukacyjnej doskonałości” i stale ulepszanej praktyce kształcenia, stworzył teoretyczne podstawy do zapoczątkowanej w amerykańskiej myśli pedagogicznej konstrukcji antyszkoły. Idee te wspierało hasło edukacyjnej descholaryzacji, czyli – jak pisze Czesław Kupisiewicz – „uwolnienia społeczeństwa od szkoły”<sup>45</sup>. Zwolennicy poglądów zmierzających do utworzenia antyszkoły krytykowali dotychczasowy, tradycyjny wizerunek tejże placówki za jej opresyjność, konformizm, apelując jednocześnie do nauczycieli, aby porzucili skażone bezdusnością oraz formalizmem metody pracy dydaktyczno-wychowawczej i mobilizowali uczniów do autorefleksji, kierowali ich w kierunku empatii, uczyli współpracy w procesie zdobywania wiedzy, a przede wszystkim by pedagodzy położyli wreszcie kres negatywnemu zjawisku, jakim stała się pogoń za dobrymi ocenami, i zniwelowali szkodliwą społecznie, a wszechobecną w szkole, rywalizację o stopnie<sup>46</sup>. Descholaryści krytykowali również nieuzasadnione, ich zdaniem, hiperbolizowanie świadectw, dyplomów i dokumentów potwierdzających ukończenie poszczególnych szczebli kształcenia, zarzucając im wątpliwe odzwierciedlanie rzeczywistego poziomu zdobytej wiedzy i opanowanych umiejętności oraz stosowanie przez nauczycieli wobec ich podopiecznych awersyjnych wręcz bodźców motywacyjno-kontrolnych, często naruszających uczniowskie prawa i godność.

<sup>44</sup> Tamże, s. 56.

<sup>45</sup> Tamże, s. 72.

<sup>46</sup> Tamże, s. 73.

Druga liberalna koncepcja, o zdecydowanie bardziej pozytywnym społecznym odbiorze i szerszym gronie zwolenników, skupiona była wokół pojęcia szkoły alternatywnej. Definityjne ujęcie szkoły alternatywnej odnaleźć można w wielu źródłach i opracowaniach poświęconych naukom o wychowaniu. Jedno z nich określa szkołę alternatywną jako „rodzaj placówki oświatowej zorganizowanej według odmiennych projektów edukacyjnych, które stanowią alternatywę wobec koncepcji realizowanych w szkołach prowadzonych przez organa administracji publicznej”<sup>47</sup>.

Zwolennicy koncepcji szkoły alternatywnej, w przeciwieństwie do prekursorów antyszkoły, nie popierali procesu descholaryzacji kształcenia, apelowali jedynie o budowę odmiennego systemu nauczania, przy czym odmienność owa oraz zakres proponowanych zmian przyjmowały różny zasięg i skalę. Zdecydowana większość ideologicznych postulatów oscylowała wokół likwidacji zbyt dużej liczby przedmiotów szkolnych ze względu na troskę o ekspozycję najbardziej aktualnych problemów i zagadnień, przy jednoczesnym akcentowaniu zbyt dalece posuniętego oddzielania nauki szkolnej od spraw życia codziennego, a także nieuwzględniania indywidualnych zdolności uczniów, ich potencjału, możliwości oraz zróżnicowanego tempa przyrostu wiedzy i umiejętności<sup>48</sup>. Nieodłącznie wpisany w praktykę szkolną schemat „aktywny nauczyciel – bierny uczeń” miał zostać zastąpiony układem, w którym to uczeń staje się aktywnym uczestnikiem procesu kształcenia. Z perspektywy uczniów nastąpić miało zatem znaczące przeobrażenie w zakresie sposobu ich postrzegania i traktowania przez nauczyciela, gdyż charakter tych relacji zmieniał się z przedmiotowego na podmiotowy.

Zwolennicy szkoły alternatywnej zgodnie podkreślali, że w zreformowanym systemie kształcenia nie ma miejsca ani na masowe stosowanie subiektywnej skali wycinkowych ocen uczniowskich postępów, ani na jednostronne testy, w wątpliwy sposób sprawdzające ich wiadomości<sup>49</sup>. Każdy z uczniów stanowi bowiem indywidualną i niepowtarzalną jednostkę, o odmiennych zdolnościach, zróżnicowanym potencjale i predyspozycjach, co w konsekwencji wymaga od oceniającego pedagoga w pełni indywidualnego traktowania każdego z jego podopiecznych, wyzbycia się schematyzmu i porzucenia obecnych w procesie konstruowania oceny ugruntowanych stereotypów, zaprzestania niepotrzebnych porównań i odniesień do ogólnie przyjętych norm czy wyznaczników.

W toku historycznego rozwoju koncepcji szkoły zmieniały się style i modele nauczania oraz wychowania, a nawet sposoby postrzegania i traktowania ucznia przez nauczyciela. Również ocenianie ewoluowało w zróżnicowanych

<sup>47</sup> Zob. B. Milerski, B. Śliwowski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 13.

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> Tamże.

wymiarach swego zakresu i funkcjonowania. Od narzędzia dyscypliny i od roli mechanicznego stymulatora mobilizującego uczniów do działania, od synonimu systemu kary i nagrody, jakim ocena była w szkole tradycyjnej, do rozwijania samoświadomości i uczenia się przez działanie postulowane przez progresywistów. Od narzędzia diagnozy służącej ustaleniu poziomu wiedzy ucznia na tle jego rówieśników, czy też względem przyjętych odgórnie i sytuowanych poza uczniem wyznaczników, aż po indywidualizm i podkreślanie niepowtarzalności każdej uczącej się jednostki – występujące w koncepcjach alternatywnych.

Wszystkie te elementy strukturalne i funkcjonalne nie pozostały bez wpływu na działający współcześnie system oceniania osiągnięć uczniów, a wiele z nich, mniej lub bardziej przeobrażonych czy zmodyfikowanych, odnaleźć można często także w dzisiejszej rzeczywistości i obecnej praktyce edukacyjnej szkoły.

W czasach współczesnych ani szkoła, jaka istnieje, ani kierowane pod jej adresem postulaty nie są jednolite ideologicznie. Jak podkreśla Bogusława Gołębniak: „klasyczne przeciwstawienie ideałów czy celów edukacji – dobro społeczeństwa czy jednostki, przebijające się w różnej postaci przez całą historię szkoły, dostrzegane i dziś – stanowi podstawę wyróżniania modeli współczesnej szkoły”<sup>50</sup>. Andrzej Jankowski konstatuje zaś: „w praktyce rzadko spotyka się modele szkół w czystej postaci. Najczęściej ludzie uwikłani w oświatę nie są nawet świadomi, że formułując zdania *szkoła powinna...*, *w szkole należy...*, demonstrują określone podejście teoretyczne”<sup>51</sup>.

Ivor Kevin Davies, autor jednego z klasycznych podręczników do nauczania, przyjmując za podstawowe kryterium klasyfikacyjne podejście do programu nauczania, wyróżnia trzy modele współczesnej szkoły – tradycyjny, romantyczny i nowoczesny<sup>52</sup>.

Szkoła tradycyjna w swoich koncepcjach ideowych nawiązuje oczywiście do założeń XX-wiecznej pedagogiki Herbart, sytuując ucznia w pozycji podległej względem jego zwierzchnika – nauczyciela. Relacje między nimi mają charakter czysto autokratyczny, styl nauczania przyjmuje frontalny charakter, a system stymulowania i mobilizowania uczniów do aktywności edukacyjnej oparty jest na systemie kar i nagród. Przedkładana uczniom wiedza naukowa traktowana jest jako niepodważalny pewnik, a jej percepcja i wszelkie czynności związane z uczeniem się przebiegają algorytmicznie, w sposób dokładnie wyznaczony i precyzyjnie zaplanowany przez nauczyciela<sup>53</sup>. Ocenianie we współczesnej szkole tradycyjnej sprowadza się, podobnie jak u Herbart, do ustalenia poziomu opanowanej wiedzy i zdobytych umiejętności.

<sup>50</sup> B. Gołębniak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 108.

<sup>51</sup> A. Jankowski, *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 21–23.

<sup>52</sup> B. Gołębniak, *Szkoła wspomagająca...*, s. 109.

<sup>53</sup> Tamże.



Dodatkowym wzmocnieniem tej procedury staje się różnicowanie ocen, a więc porównywanie osiągnięć indywidualnych i zbiorowych we wszelkiego rodzaju zestawieniach i rankingach, w celu wzmacniania procesów motywacyjnych. Szkoła tradycyjna w preferowanym sposobie oceniania otwarcie propaguje nastawienie uczniów na rywalizację, przypisując jej istotną i pozytywną rolę zarówno z perspektywy dydaktycznej, jak i wychowawczej.

Szkoła romantyczna to zwrot w kierunku szeroko rozumianej w naukach o wychowaniu zasady indywidualizacji kształcenia oraz wychowania. W miejsce niepodważalnego nauczycielskiego autorytetu, obecnego we współczesnej odmianie szkoły tradycyjnej, pojawiają się tutaj relacje pozwalające na dostrzeżenie indywidualności uczniów, na zrozumienie ich potrzeb edukacyjnych, ich preferencji, możliwości, zróżnicowanego potencjału i zdolności<sup>54</sup>. Na pierwszym planie sytuuje się nie program czy przedmiot, ale metodyka nauczania, sprowadzająca się do możliwie najgłębszej mobilizacji uczniów do samodzielnego myślenia i działania. Edukacyjne aktywności uczniów nie stanowią schematycznej realizacji nauczycielskich planów i zamierzeń, uczniowie działają wedle indywidualnych wizji i pomysłów, kierując się przy tym własną intuicją. Ocenianie nie ma charakteru mechanicznego, nie służy różnicowaniu, ani tym bardziej nie wzmacnia zjawiska rywalizacji. Jego nadrzędnym celem jest uświadomienie uczniom tego, co wykonali poprawnie, sygnalizowanie ewentualnych niedoskonałości oraz wykształcenie u nich poczucia sprawstwa i ponoszenia odpowiedzialności za własną pracę. Taki tok postępowania nie tyle skłania do porzucenia oceniania jako takiego, ile wyzwala ten proces ze sztywnych, ograniczonych kryterialnie, chociażby w szkole tradycyjnej, barier i zmierza w kierunku wykształcenia umiejętności oceniania samego siebie bez jakichkolwiek impulsów z zewnątrz.

Szkoła nowoczesna koncepcję swego funkcjonowania opiera na działaniu w ramach niewielkich grup roboczych, zaangażowanych w prace nad projektami edukacyjnymi skupiającymi wiedzę z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych<sup>55</sup>. Styl nauczania w takiej szkole jest w pełni demokratyczny, uczenie się przeważa nad nauczaniem, przy jednoczesnej dbałości o stosowanie twórczych i kreatywnych metod pracy i działania. Wiedza przekazywana w toku kształcenia w szkole nowoczesnej pozostaje stale niepewna, otwarta, żadna z jej struktur nie jest zamknięta i każda wymaga systematycznego uzupełniania<sup>56</sup>. Uczniowie czynnie uczestniczą w procesie oceniania, a wykonywane w mniejszych lub większych grupach edukacyjne projekty podlegają wspólnej ocenie pod kątem ich słuszności, użyteczności i odkrywczości. W szkole takiej widać zatem wyraźne nawiązanie do pedagogicznego progresywizmu, lecz – w przeciwieństwie do koncepcji Deweya

<sup>54</sup> Tamże, s. 110.

<sup>55</sup> Tamże, s. 110–111.

<sup>56</sup> Tamże, s. 110.



– szkoła nowoczesna, jak podkreśla Gołębnik: „pozostaje czuła na to, co się aktualnie dzieje w humanistyce i poddając się różnym uwiedzeniom, a także próbując aplikować do praktyki najnowsze doniesienia badawcze, ten progresywny model wielokierunkowo rozwija”<sup>57</sup>. System oceniania w modelu szkoły nowoczesnej jest modyfikowany w zależności od jednej z trzech jej odmian<sup>58</sup>.

W szkole nowoczesnej o charakterze terapeutycznym pierwszeństwo nad efektami poznawczymi przypisuje się odczuciom emocjonalnym, co stanowi niewątpliwą zmianę w kierunku myśli psychologicznej propagowanej choćby przez Carla Rogersa czy Abrahama Masłowa<sup>59</sup>. Od nauczycieli oczekuje się przyjęcia roli terapeuty, wspomagającego uczniów w radzeniu sobie z własnymi problemami i potrzebami psychicznymi, w osiąganiu pełnego rozwoju i w zrozumieniu samego siebie poprzez uświadomienie sobie własnych mocnych stron i ewentualnych ograniczeń<sup>60</sup>. Od pedagoga oczekuje się pomocy udzielanej jego podopiecznym przy tworzeniu warunków niezbędnych do określenia ich indywidualnych celów nauki oraz takiej organizacji procesu kształcenia, która zapewni ich realizację i umożliwi uczniom poczucie osiągniętego sukcesu. W terapeutycznej odmianie modelu szkoły nowoczesnej szczególną rolę odgrywa informacja zwrotna o osiągniętych wynikach, którą nauczyciel kieruje do swoich podopiecznych. Ocenianie ma za zadanie diagnozowanie błędów i ewentualnych niedoskonałości – uwrażliwienie na nie uczniów i skłanianie do ich korygowania. Dzięki ocenie uczeń powinien być systematycznie upewniany, że wyniki, jakie osiąga, są rezultatem jego własnej pracy, sama zaś ocena powinna być wyrażona w formie oddającej uznanie dla uczniowskiego działania i motywującej do podejmowania dalszej aktywności.

Głęboko osadzona w nurcie psychologicznym pozostaje także druga z odmian szkoły nowoczesnej, określana mianem refleksyjnej. Oparta na podstawach zarówno progresywnych, jak i głęboko humanistycznych, nowoczesna szkoła refleksyjna, traktująca ucznia jako nadrzędny podmiot oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych, przywiązuje niezwykle dużą wagę do rozwoju poznawczego, wspieranego czynnikami społecznymi, ujawnia wyraźnie teoretyczne implikacje poglądów chociażby Lwa Wygotskiego, Jeana Piageta czy Jerome’a Brunera<sup>61</sup>. Podobnie jak w przypadku odmiany terapeutycznej, również tutaj uczenie się dominuje nad nauczaniem, sylwetka nauczyciela nie nosi cech autorytarnych, a proces zdobywania wiedzy sprowadza się do swobodnej aktywności uczniów, skoncentrowanej

<sup>57</sup> Por. tamże, s. 111–117.

<sup>58</sup> Tamże, s. 110–111.

<sup>59</sup> Tamże.

<sup>60</sup> A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 75.

<sup>61</sup> Zob. B. Gołębnik, *Szkoła wspomagająca...*, s. 112–113.

w elastycznych ramach organizacyjnych konstrukcji przyjmujących postać bloków, ścieżek i tematów wiodących<sup>62</sup>. W refleksyjnej odmianie modelu szkoły nowoczesnej ujawnia się też specyficzne podejście do procedury oceniania szkolnego, która w tym wydaniu przyjmuje postać formatywną<sup>63</sup>. Ocenianie formatywne, określane mianem „oceniania dla uczenia się”<sup>64</sup>, swym zakresem obejmuje całościowo proces kształcenia i – jak podkreśla Gołębniak:

jest wkomponowane w sytuacje diagnozowania poziomu rozwoju struktur poznawczych i moralnych każdego ucznia w klasie, towarzyszy monitorowaniu uzyskiwanych przez niego postępów, wyznacza klimat rozmów prowadzonych na temat tych postępów zarówno z nim samym, jak i jego rodzicami<sup>65</sup>.

Trzecia, ostatnia z odmian szkoły nowoczesnej nosi miano emancypacyjnej i w swoich założeniach ideowych nawiązuje do filozofii neoprogresywizmu, rekonstrukcjonizmu i rekonceptualizmu<sup>66</sup>. Jak zaznacza Maria Czerepaniak-Walczak: „emancypacja nie jest znoszeniem różnic, ale uwalnianiem się od stereotypów i opinii generujących opresyjne relacje społeczne oraz usytuowanie osób i grup w strukturze społecznej, ekonomicznej, w kulturze i polityce”<sup>67</sup>. Zwolennicy koncepcji emancypacyjnych, powołując się na hasła demokracji, obejmującej swym zakresem także edukację szkolną, domagają się przyznania zarówno nauczycielom, jak i uczniom prawa do „opowiadania się za czymś, okazywania stronniczości, wynikającej z rozumowania i wiedzy, uzasadnionej najlepiej jak można dzięki swobodnemu i skrupulatnemu badaniu wszystkich dostępnych dowodów”<sup>68</sup>.

Wychowanie w świetle założeń nowoczesnej szkoły emancypacyjnej ma wykształcić u ucznia zdolność do wyrażania samego siebie, do własnego postrzegania świata oraz czynnego uczestnictwa w otaczającej go rzeczywistości. Jego nadrzędnym zadaniem jest kształtowanie krytycznej świadomości, otwartości na inność, stwarzanie sytuacji umożliwiających przekraczanie wszelkich ograniczeń, uwalnianie od kolonizacji i promowanie ładu opartego na idealnej komunikacji<sup>69</sup>.

Edukacji w szkole emancypacyjnej przypisuje się szczególnie istotną rolę, postrzegając ją jako środek kształtowania i rozwijania podmiotowości oraz instrument praw fundamentalnych, do których zalicza się m.in.

<sup>62</sup> Tamże.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> Tamże.

<sup>65</sup> Tamże, s. 113.

<sup>66</sup> Zob. tamże.

<sup>67</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 16.

<sup>68</sup> A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny...*, s. 79.

<sup>69</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 19.

wolność, równość i braterstwo<sup>70</sup>. Edukacja jest czynnikiem motywującym do świadomego uczestnictwa w zmianie społecznej i we własnym rozwoju<sup>71</sup>. Jej istotą, poza stymulowaniem motywacji ucznia, która w największym stopniu warunkuje jego wszechstronny rozwój, jest także wspomaganie go w zdobywaniu samoświadomości i świadomości społecznej, uodparnianie na wszechobecną zarówno w szkole, jak i w pozaszkolnej rzeczywistości przemoc i manipulację oraz stwarzanie warunków do samokreacji i świadomego, aktywnego uczestnictwa w świecie. Rozwój ucznia rozumiany jest tutaj jako samodzielny wysiłek ukierunkowany na osiąganie praw i nowych pól wolności, przy jednoczesnym kreowaniu nowoczesnej, otwartej, dynamicznej i adekwatnej do sytuacji tożsamości uczącego się<sup>72</sup>.

Relacje panujące na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń oparte są na wzajemnym dialogu, mają partnerski charakter, a każdy pedagog postrzega i traktuje swoich podopiecznych jako autonomiczne jednostki, którym przysługuje prawo do podmiotowego funkcjonowania w procesie edukacji oraz do samodzielnego poszukiwania dróg rozwiązywania problemów i przekraczania ograniczeń<sup>73</sup>. Nadrzędnym celem prowadzonych przez nauczyciela działań dydaktyczno-wychowawczych przestaje być przekazywanie wiedzy, o wiele bardziej istotne jest bowiem stwarzanie uczniom możliwości kreowania własnej osobowości<sup>74</sup>, a także umożliwienie im odkrywania własnego potencjału, czynników zniewolenia oraz opresyjnej mocy poszczególnych elementów świata i życia<sup>75</sup>.

Proces oceniania w szkole emancypacyjnej cechuje znaczny indywidualizm, będący konsekwencją podmiotowego postrzegania i traktowania uczniów przez nauczycieli. Wiedza konstruowana jest przez jej użytkowników, zawsze niepewna i nie do końca odkryta, ustawicznie aktualizowana, umożliwia podmiotową transgresję i krytyczną zmianę rzeczywistości, sprzyjając rozumieniu procesu uczenia się<sup>76</sup>. Sprawdzanie uczniów ma służyć przede wszystkim ustaleniu stopnia rozwoju właściwych kompetencji emancypacyjnych, rozumianych jako:

wyczuwalne i dynamiczne sprawności podmiotu wyrażające się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych deprywacji i ograniczeń, świadomym wyrażaniu niezgody na nie,

<sup>70</sup> Tamże, s. 8.

<sup>71</sup> Tamże, s. 9.

<sup>72</sup> Tamże, s. 29.

<sup>73</sup> Tamże.

<sup>74</sup> H. Rostek, *Wychowanie – czym jest? Czym nie jest? Czym być nie powinno?*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje. Spory. Dyskusje*, J. Rutkowiak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992, s. 55–56.

<sup>75</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 39.

<sup>76</sup> Tamże, s. 24.

---

obieraniu dróg ich pokonywania i osiągnięcia nowych praw i pół wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia<sup>77</sup>.

Realizowany w emancypacyjnej odmianie szkoły nowoczesnej program kształcenia jest wynikiem wyborów, jakich dokonują uczący się w ramach wzajemnych negocjacji z nauczycielem. Treści programowe wywodzą się z wielu kontekstów, w jakich odbywa się interakcja edukacyjna, a ich źródłem są naturalne warunki życia uczestników procesów kształcenia i wychowania<sup>78</sup>. Ocena realizacji treści programowych należy bezpośrednio do uczących się podmiotów, uczniowską społeczność cechuje bowiem zdolność do dokonywania samooceny i wyznaczania, na podstawie krytycznej refleksji, własnych standardów. Jak zaznacza Czerepaniak-Walczak, ewaluacja treści programów kształcenia i wychowania oraz ich realizacji jest „procesem cyklicznym zorientowanym na zmianę. W związku z tym raporty, opinie i decyzje mają charakter wewnętrzny i są przeznaczone wyłącznie dla grupy, która realizuje własne koncepcje”<sup>79</sup>.

Charakter nauczycielskiej weryfikacji wyników procesu uczenia się podlega w większym stopniu, podyktowanej dobrem rozwoju jego podopiecznych, dokumentowaniu niż ocenie czy jakimkolwiek wartościowaniu.

Odmienność założeń, idei i koncepcji przyświecających procedurze oceniania szkolnego jest wynikiem nie tylko zróżnicowanych modeli szkół, różnorodnych konstrukcyjnie programów nauczania czy przyjętej i realizowanej praktyki dydaktyczno-metodycznej. W dużej mierze jej formalne oblicze kształtują także psychologiczne podejścia do samego procesu uczenia się i nauczania. Koncepcje pedagogiczne, oscylujące wokół określonych modeli szkół, odrębnego systemu dydaktyki i metodyki, dotyczą przede wszystkim strategii edukacyjnych i związanych z nimi oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, nie wyjaśniają natomiast ich psychospołecznych uwarunkowań. Koncepcje psychologiczne koncentrują się zaś wokół „mechanizmów regulacji ludzkich zachowań”, w tym zachowań i ich przejawów obecnych zarówno w życiu, jak i w szkole, w procesie wychowania i kształcenia<sup>80</sup>.

Teorie i nurty psychologiczne, poza samą szkolną dydaktyką, szczegółowo odnoszą się też do procesu oceniania szkolnego, do mechanizmów i praw nim rządzących. Z punktu widzenia nauk i teorii psychologicznych stopień szkolny, proces jego konstruowania i towarzyszące mu czynniki, a nawet sam sposób jego komunikowania uczniowi należą do najbardziej istotnych, jeśli nie najistotniejszych elementów całego złożonego, wieloaspektowego procesu określanego mianem edukacji. Ocena i ocenianie są

---

<sup>77</sup> Tamże, s. 29.

<sup>78</sup> Tamże, s. 165.

<sup>79</sup> Tamże, s. 166.

<sup>80</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 61.

w tym procesie szczególnie ważne, ale zarazem najbardziej kontrowersyjne i niebezpieczne. Widać to wyraźnie już na elementarnych etapach kształcenia, pierwsze szkolne wrażenia i doświadczenia z początkowego etapu nauczania są bowiem wyrazem kontaktu uczniów z systemem oceniania. Szkolną rzeczywistość najmłodszy uczniowie w dużej mierze postrzegają przez pryzmat otrzymywanych ocen i to one kształtują u nich świadomość podlegania dalszym mechanizmom oceniania zarówno w szkole, jak i w życiu. Systemy oceniania, jakim są poddawani, warunkują ich udaną i efektywną adaptację do nowego środowiska, jakim w pierwszych etapach nauki bez wątplenia jest szkoła. Ocena i proces jej konstruowania oddziałują na psychikę ucznia, kształtują jego nastawienie i motywację do nauki, wywierają wpływ na uczniowskie postrzeganie szkoły i nauczyciela, warunkują dalszy rozwój edukacyjny każdego z nich.

Odmienność teorii psychologicznych zorientowanych na system kształcenia koncentruje się głównie wokół jego najbardziej kontrowersyjnego elementu, a mianowicie sposobu wartościowania edukacyjnego wysiłku uczniów, osiągniętych przez nich wyników i przejawów ich naukowej aktywności. Oddziałujące na rozwój zmieniających się systemów edukacyjnych psychologia behawiorystyczna, humanistyczna, poznawcza czy też, wywodzące się z pogranicza nauk psychologicznych i socjologicznych, psychospołeczne koncepcje edukacji i wychowania, kreując, z perspektywy swoich ideologii, odmienne wizje człowieka, wychowania, szkoły i modeli kształcenia, przypisują ocenianiu różnorodne założenia, nadają mu zróżnicowaną postać i podkreślają inne wymiary skutków jego przeprowadzania.

Wychowanie w świetle koncepcji behawiorystycznej stanowi rodzaj „bezpośredniego oddziaływania wychowawcy na wychowanca, polegający na jawnym kierowaniu jego rozwojem”<sup>81</sup>, często przy jednoczesnym „nieuwzględnianiu i wręcz lekceważeniu przysługującego mu prawa do własnej aktywności i samodzielności”<sup>82</sup>. Koncepcja kształcenia szkolnego, zdaniem behawiorystów, powinna polegać na formowaniu kolektywnego i produktywnego człowieka, w pełni uległego i podporządkowanego totalitarnej władzy<sup>83</sup>. W założeniach behawiorystów nauczanie opierało się głównie na stworzonej przez Burrhusa Frederica Skinnera metodzie dydaktycznej, określanej mianem nauczania programowanego, pozwalającego na precyzyjne zaplanowanie pracy dydaktycznej z uczniami, zgodnie z przyjętymi celami i programem nauczania, ale bez uwzględniania indywidualnych możliwości i predyspozycji uczniów oraz bez względu na ich świadomość i stopień uczestnictwa we własnym rozwoju i wychowaniu<sup>84</sup>.

<sup>81</sup> Tamże, s. 63.

<sup>82</sup> Tamże.

<sup>83</sup> Tamże.

<sup>84</sup> Tamże, s. 66.

Zwolennicy poglądów Skinnera, czołowego przedstawiciela behawiorystycznych nurtów i koncepcji obecnych w pedagogice, propagowali teorię, w świetle której stopień szkolny jest utożsamiany z odwiecznie funkcjonującym systemem kar i nagród. W swoich rozważaniach zwracali uwagę na to, że „nagrodzone zachowania mają tendencję do utrwalania się, a karane do zanikania”<sup>85</sup>. Prowadząc liczne badania o innowacyjnym i eksperymentalnym charakterze, behawioryści udowodnili jednak na przykładzie procesu oceniania, że z pozoru proste, schematyczne funkcjonowanie systemu kar i nagród z perspektywy konsekwencji wynikających z jego stosowania jest bardziej skomplikowane, niż mogłoby się to pozornie wydawać. Pozytywne ocenianie, rozumiane jako nagradzanie ucznia, np. za wykonaną pracę i włożony w nią wysiłek, nie zawsze bowiem przynosi spodziewane efekty, podobnie jak karanie, będące postacią oceniania negatywnego, nie zawsze niweluje u ucznia niepożądane z perspektywy nauczania stany faktyczne i zachowania, a czasami wręcz demotywuje go do dokonywania zmian, do podejmowania jakiegokolwiek aktywności i zaangażowania w celu poprawy czegokolwiek<sup>86</sup>.

Rozważania nad wielowątkowością oddziaływań wynikających ze stosowania systemu kar i nagród w procesie oceniania szkolnego zrodziły powstanie koncepcji tzw. warunkowania instrumentalnego<sup>87</sup>, polegającego na użyciu pozytywnych i negatywnych wzmocnień, przybierających formę pochwały, uznania, nagrody, ale też nagany lub kary, których stosowanie umożliwiałoby sterowanie zachowaniami uczniów, stymulowało ich mobilizację do nauki przy jednoczesnym zachowywaniu uległości względem nadrzędnego w szkolnej rzeczywistości autorytetu – osoby nauczyciela. Oceniający ucznia pedagog, w świetle tej teorii, dokonuje wzmocnienia pozytywnego, np. wystawiając uczniowi, który zazwyczaj nie odrabia systematycznie zadań domowych, bardzo dobrą ocenę za ich sumienne wykonanie i motywuje go w ten sposób do systematycznego zaangażowania i częstszego oddawania poprawnie wykonanych prac. W analogiczny sposób nauczyciel korzysta z systemu wzmocnień negatywnych (sprowadzają się one do wycofania czynnika bądź bodźca karzącego, np. nauczyciel skreśla ocenę, jaką uczeń otrzymał za pracę klasową) i kar (mogą one polegać na wprowadzeniu bodźca karzącego, np. wystawieniu oceny niedostatecznej za brak pracy w ustalonym terminie, bądź wycofaniu bodźca pozytywnego, np. odjęciu punktów jako konsekwencji nieobecności na zajęciach, co skutkuje obniżeniem oceny ze sprawowania). Zdecydowana większość behawiorystów opowiadała się za możliwie częstym stosowaniem wzmocnień pozytywnych, gdyż „stosowanie

<sup>85</sup> W. Walczak, *Jak oceniać ucznia...*, s. 12.

<sup>86</sup> Tamże.

<sup>87</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 65.

kar w procesie wychowania i nauczania raczej nie eliminuje zachowań niepożądanych, a jedynie tłumi je lub zahamowuje tylko na pewien czas<sup>88</sup>.

Ocenianie w ujęciu behawiorystycznym podlega więc procedurom mającym na celu z jednej strony aktywizowanie uczniów do dalszej pracy i nauki, tak aby niwelować ryzyko wywołania u nich zniechęcenia do szkoły, z drugiej zaś służy umocnieniu władzy i autorytetu nauczyciela.

Odmienne w stosunku do behawioryzmu wzorce wychowania i kształcenia proponują przedstawiciele psychologii poznawczej i humanistycznej. Psychologia poznawcza, określana mianem kognitywnej, opiera swoje założenia ideologiczne na koncepcji współczesnego człowieka, postrzeganego jako badacz, a więc jednostki konstruującej hipotezy i teorie, obserwującej oraz poszukującej związków i zależności między zjawiskami, kontrolującej swoje przewidywania<sup>89</sup>. Zgodnie z jej podstawowymi założeniami człowiek traktowany jest jako samodzielny, aktywny podmiot i zarazem bezpośredni uczestnik procesów uczenia się i nauczania<sup>90</sup>. Jego działania o charakterze edukacyjnym ukierunkowane są na zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności pozostających w ścisłej korelacji ze stanem dotychczasowej wiedzy, warunkującym szybkość i trwałość przyswajania nowych informacji, a także oddziałującym na efektywność dalszego uczenia się. Psychologia kognitywna, kreując empiryczny portret człowieka, wyraźnie przeciwstawia się mechanistycznej w tym zakresie psychologii behawioralnej<sup>91</sup>. W ramach koncepcji poznawczej uczenie się można scharakteryzować jako wzbogacanie lub rozbudowywanie struktur wiedzy zgromadzonej w ludzkim umyśle poprzez sukcesywną aplikację nowych informacji, co znajduje wyraz w psychologicznym ujęciu procesu uczenia się, opartym na asymilacji i akomodacji, sformułowanym niegdyś przez Piageta<sup>92</sup>.

Postrzeganie uczenia się jako procesu zmierzającego do budowy pewnej trwałej konstrukcji opartej na fundamentach w postaci wiedzy już opanowanej powoduje ścisłe, wynikowe połączenie ze sobą poszczególnych etapów edukacji. Każdy kolejny zapoczątkowany etap nauczania będzie w wielu aspektach odwoływał się i nawiązywał do poprzedzającego go, a jego aktualny przebieg będzie uwarunkowany tym, co zdarzyło się dotychczas. Sposób, w jaki nauczyciel będzie organizował proces dydaktyczny już na samym początku edukacyjnej drogi ucznia, metodyka kształcenia, jaką będzie się posługiwał, narzędzia służące procesowi oceniania, jakie będzie stosował,

<sup>88</sup> Tamże.

<sup>89</sup> Zob. *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, J. Strelau, D. Doliński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 104.

<sup>90</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 186–187.

<sup>91</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 1210.

<sup>92</sup> Por. J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993; J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.



w znaczący sposób oddziaływać będą na jakość pracy ucznia i jej efekty widoczne w dalszych etapach nauki szkolnej<sup>93</sup>.

Zwolennicy psychologii poznawczej dokonali istotnego rozróżnienia rodzajów wiedzy, dzieląc ją na wiedzę przekazywaną słownie – mającą charakter deklaracyjny, oraz na wiedzę o charakterze proceduralnym – gromadzoną dzięki procesom demonstracji, obserwacji eksperymentu i doświadczenia<sup>94</sup>. W toku realizacji procesu nauczania powinno się umożliwiać uczniowi dostęp do wiedzy deklaracyjnej i proceduralnej, związanej zarówno ze światem zewnętrznym, jak i z jego własną osobą.

W procesie oceniania szkolnego widać wyraźne odwołanie nie tylko do wiedzy, ale również do uwarunkowanej zmieniającymi się dynamicznie oczekiwaniami i wymaganiami społecznymi umiejętności jej właściwego zastosowania w praktyce. Niezwykle istotną, a często pomijaną lub wręcz nieobecną w wielu nurtach psychologicznych i pedagogicznych kategorią jest kategoria błędu<sup>95</sup> popełnianego przez ucznia. W ujęciu psychologii poznawczej błąd w toku edukacji nie stanowi wyłącznie wskaźnika obnażającego słabości ucznia i nie skłania nauczyciela do bezrefleksyjnego wystawienia niższej oceny podopiecznemu. Błąd jest, w świetle koncepcji kognitywnych, integralnym elementem działania w sytuacjach o charakterze problemowym. Działanie edukacyjne nie sprowadza się do unikania popełniania błędów, o wiele bardziej istotne jest wykorzystanie błędu jako podłoża do konstrukcji informacji zwrotnej pozwalającej na dalsze, bardziej aktywne uczenie się<sup>96</sup>. Dzięki takiemu podejściu do problemu edukacyjnych niepowodzeń psychologia poznawcza podkreśla istotę fundamentalnego prawa ucznia zarówno w procesie uczenia się, jak i oceniania, jakim jest prawo do popełniania błędów.

Jak czytamy w opracowaniu Iwony Kopaczyńskiej:

stosowanie sytuacji opartych na idei prawa ucznia do błędu uczy dzieci zwracania uwagi na różne aspekty danego problemu, rozpatrywania go z różnych punktów widzenia, uczy sposobów uczenia się, gdyż zawiera możliwość samodzielnego wyszukania błędu, jego analizę, samodzielne korygowanie i wykorzystanie powstałej informacji oraz zmianę w procesie uczenia się i własnego rozwoju<sup>97</sup>.

<sup>93</sup> Zob. A. Z. Zak, *Rozwój myślenia teoretycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 103–108.

<sup>94</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne...*, s. 194.

<sup>95</sup> Zob. I. Kopaczyńska, *Pedagogiczna kategoria błędu. Teoretyczne konteksty – praktyczne inspiracje dla edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020, s. 21–39.

<sup>96</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 55.

<sup>97</sup> Tamże.

Ocenianie szkolne zmierza w koncepcjach edukacji opartych na podstawach psychologii kognitywnej w kierunku rozwijania i utrwalania potrzeby samodoskonalenia, czuwania i dbania o własny rozwój kosztem zwyczajnego podsumowywania czy też tradycyjnego, mechanicznego sprawdzania zdobytej dotychczas wiedzy i umiejętności, przebiegających w całkowitym oderwaniu od kontekstów, w jakich mają być używane i którym mają służyć.

Rozwój psychologii poznawczej na gruncie dydaktyki szkolnej spowodował pojawienie się m.in. hierarchicznych układów treści informacji wyrażonych w celach edukacyjnych, przejawiał się w doskonaleniu testowych metod kontroli nauczania oraz w poszerzaniu dziedziny badań nad pomiarem efektywności kształcenia<sup>98</sup>.

Psychologia humanistyczna jest jednym ze współczesnych kierunków psychologicznych, których celem jest koncentracja na opisie jednostkowych właściwości indywiduum, jakim jest jednostka ludzka, jej światopogląd, autonomia, odpowiedzialność i tożsamość<sup>99</sup>. Zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej każdy człowiek jest ze swej natury jednostką aktywną i samodzielną, która nie ulega wpływom środowiska fizycznego. Człowiek jest bowiem podmiotem działania, w pełni odpowiedzialnym za kierowanie własnym życiem i zdolnym do decydowania o samym sobie i o swoim losie<sup>100</sup>. Z tego założenia wynika znaczna swoboda ludzkiego działania, ale i głęboka odpowiedzialność, jaką każdy człowiek ponosi za przejawy własnej aktywności i niczym nieskrępowane wybory. Wybory te dotyczą w równej skali osób już dorosłych i uczących się oraz dzieci i młodzieży. Nadrzędną zasadą humanistów, realizowaną zarówno w procesie wychowania, jak i kształcenia, jest bezwarunkowe uwzględnienie podmiotowości dziecka-ucznia-człowieka oraz niedyrektywne postępowanie nauczyciela, wykluczające narzucanie czegokolwiek i rezygnujące z jakichkolwiek form przymusu, w tym także z wymuszania posłuszeństwa lub bezwzględnego podporządkowania się podopiecznych. Tak ujęta problematyka wychowania i nauczania zdecydowanie zmienia obraz szkoły i edukacji wykreowanej wcześniej, choćby przez koncepcje behawiorystyczne. W koncepcji szkoły stworzonej przez zwolenników psychologii humanistycznej nadrzędną wartością przyświecającą wszelkim oddziaływaniom dydaktycznym i wychowawczym jest przede wszystkim podmiotowość uczniów, ich indywidualność, konieczność okazywania im zrozumienia, potrzeba rozbudzania w nich empatii i szacunku.

Nauczyciel pełni funkcję animatora, czy też, co podkreśla Mieczysław Łobocki, empatycznie towarzyszącego uczniowi w procesie jego rozwoju facylitatora<sup>101</sup>. Nie ma tutaj miejsca na autorytet czy nadrzędność pedagoga nad

<sup>98</sup> Tamże, s. 56.

<sup>99</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 1198.

<sup>100</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 67.

<sup>101</sup> Tamże, s. 70.

podopiecznymi ani na stosowane w celu utrzymania tych zależności nakazy, zakazy bądź wzmacnienia. Celem działań nauczyciela jest stworzenie uczniowi możliwości wszechstronnego rozwijania własnej osoby, wykształcenie w odpowiedzialności za swoje działania<sup>102</sup>. Uczeń i jego działalność podlegają weryfikacji w ujęciu całościowym, a nie opartej na konstrukcjach idealnych czy wzorcowych modelach stanowiących punkt odniesienia dla końcowej oceny szkolnej. Wykorzystywana przez zwolenników nurtu psychologii humanistycznej teza postulująca, by nie traktować szkoły jako fabryki, w istotny sposób zmieniała postrzeganie efektów pracy ucznia, modyfikując tym samym podejście do procesu oceniania. W przeciwieństwie do gospodarki, w szkole nic się nie produkuje, lecz rozwijane są tam predyspozycje. Dlatego w centrum funkcjonowania szkoły stoi postęp rozumiany jako proces. Istotne jest samo działanie, a nie to, co jest jego produktem. Nie znaczy to, że produkt działania ucznia jest nic nieznaczący, ale że jego wartość nie leży, jak przy produkcji gospodarczej, w nim samym, ale wypływa z jego związku z procesem<sup>103</sup>.

Proces oceniania nie ogranicza się jedynie do sprawdzania aktualnego stanu wiedzy, gdyż nie ma ona stałego charakteru, z natury jest dynamiczna i ulega częstym modyfikacjom oraz dezaktualizacji. Oprócz wiedzy czynnikiem uwzględnianym w wartościowaniu edukacyjnych wyników i osiągnięć ucznia stają się jego dyspozycje, rozumiane jako wartości umożliwiające dążenie do realizacji samego siebie. W procesie oceniania uwzględniony zostaje, często marginalizowany, indywidualizm każdego ucznia, zdolności, jakie przejawia, oraz potencjał, jakim dysponuje.

Ocenianie w ujęciu psychologii humanistycznej traktować można zatem nie tylko jako zwykły, formalny element praktyki edukacyjnej, lecz także jako złożony proces wspierania ucznia w jego rozwoju, któremu to rozwojowi ocenianie w szczególności, w swoim założeniu funkcjonalnym, powinno służyć.

Psychospołeczne koncepcje edukacji i wychowania, których etiologiczne podłoże stanowi psychologia społeczna, podkreślają istotną rolę zróżnicowanych uwarunkowań społecznych oraz ich niezaprzeczalny wpływ na ogólny rozwój osobowości człowieka. Wychowanie, jak twierdzą przedstawiciele owego nurtu, wśród których wymienić można chociażby Alfreda Adlera, Ericha Fromma, Karen Horney czy Harry'ego Sullivana, nie jest jedynym czynnikiem rozwoju człowieka, gdyż na rozwój ten wpływają również warunki życia społecznego<sup>104</sup>. Warunki społeczne mogą sprzyjać procesowi wychowania bądź wyraźnie go ograniczać, działając czasami wręcz destruktywnie. Podobne odniesienia można odnaleźć w psychospołecznej koncepcji szkoły. Oprócz poszanowania oraz uwzględnienia podmiotowości i indywidualności ucznia na

<sup>102</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające...*, s. 73.

<sup>103</sup> Zob. A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 31–38.

<sup>104</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 72–73.

pierwszym planie sytuują się warunki społeczne, w jakich on egzystuje<sup>105</sup>. To one bowiem w znacznej mierze decydują o jego mobilizacji, aktywności edukacyjnej, tempie, w jakim uczeń opanuje nową wiedzę i posiędzie nowe umiejętności. Proces oceniania w psychospołecznej wizji szkoły sprowadza się do wnikliwej diagnozy ucznia, a wszelkie niepokojące objawy, w postaci chociażby słabych stopni, są sygnałem do zbadania i ustalenia ich podłoża, do poszukiwania ich źródła i przyczyny także poza uczniem, np. w jego środowisku społecznym.

Jak pisze Łobocki: „jeśli założymy, że uczeń sprawia kłopoty w szkole funkcjonującej poprawnie z pedagogicznego punktu widzenia, to prawdopodobnie przyczyny sprawianych tam trudności edukacyjnych i wychowawczych tkwią w środowisku społecznym, najczęściej w rodzinie”<sup>106</sup>. Nauczyciel, poza samym przekazywaniem wiedzy, odpowiada zatem za monitorowanie zmian, jakie zachodzą w środowisku społecznym jego podopiecznych, w ich najbliższym otoczeniu, które znacząco potrafi oddziaływać na proces ich rozwoju, edukacji i wychowania. Proces oceniania w psychospołecznych koncepcjach edukacji służy nie tylko sprawdzeniu stanu wiedzy, jest ponadto próbą odpowiedzi na pytanie o warunki, jakimi dysponuje uczeń w celu własnego doskonalenia, jest badaniem kontekstu społecznego, który wywiera istotny wpływ na przebieg uczniowskiej drogi edukacyjnej.

Wszystkie wymienione wyżej koncepcje wywarły istotny wpływ na systemy oceniania obecne w dzisiejszym szkolnictwie. Trudno wskazać jednoznacznie, który z kierunków w największym stopniu oddziaływał na współczesną praktykę oceniania. Wiele zależy tutaj od subiektywnych poglądów i postawy nauczyciela. Ostatecznie to on bowiem podejmuje decyzję o ocenach, jakie wystawia uczniom, i sytuacjach, w jakich tego dokonuje. To nauczyciel decyduje, czy ocena będzie tylko elementem procesu edukacyjnego, czy też będzie czynnikiem wykraczającym poza granice szkolnej edukacji i aktywnie kształtującym chociażby system moralno-wychowawczy jego podopiecznych. To w znacznej mierze od oceniającego uczniów pedagoga zależy, czy ocena i proces jej konstruowania obejmą swym zasięgiem także badanie i diagnozę pozaszkolnych uwarunkowań, źródeł i przyczyn sukcesów oraz niepowodzeń szkolnych, czy będą one aktywnie wspierały ucznia na drodze jego edukacyjnego rozwoju.

## 2.3. Przedmiot oceny

Problematyka przedmiotu oceniania w dziejach oświaty i szkolnictwa od samego w zasadzie początku ich powstania rozwijała się wokół dwóch alternatywnych poglądów. Pierwszy z nich uwzględniał jedynie wiedzę i stopień

<sup>105</sup> Tamże.

<sup>106</sup> Tamże, s. 76.

jej opanowania jako nadrzędny element podlegający pedagogicznej ocenie. Drugi, pozostając w opozycji do tego stanowiska, postulował oprócz kryterium sprawności posługiwania się opanowaną wiedzą, uwzględnienie także wielu czynników współtowarzyszących procesowi edukacji, warunkujących jego przebieg i efektywność, jak choćby predyspozycje, możliwości i właściwości psychiczne ocenianego człowieka.

Dychotomia wspomnianych poglądów stanowiła odzwierciedlenie rozwijających się już od czasów starożytnych i obecnych w naukach o wychowaniu konkurencyjnych wizji czy też modeli psychologicznej koncepcji człowieka. Kładącemu nacisk na dające się obiektywnie zmierzyć wiadomości i umiejętności formalizmowi<sup>107</sup> przeciwstawiano antyschematyczny nurt liberalizujący<sup>108</sup>, który nakazywał zwrot ku człowiekowi jako jednostce wolnej i suwerennej, mającej prawo do urzeczywistniania własnych potrzeb i działającej według własnych możliwości.

<sup>107</sup> Formalizm można zdefiniować jako pewnego rodzaju stanowisko, pewien nurt obecny m.in. w filozofii, religii, nauce i sztuce, akcentujący pierwszoplanowe znaczenie formy lub strony formalnej czegoś nad jego treścią i przypisujący tej formie rolę czynnika decydującego o wartościach, np. poznawczych, etycznych, estetycznych etc. (*Słownik wyrazów obcych*, E. Sobol (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995, s. 355; *Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 253). Obecny w dydaktyce szkolnej formalizm dotyczył koncepcji doboru treści kształcenia ogólnego, w świetle której podstawowym zadaniem nauczania nie jest dostarczenie wiedzy samej w sobie, ale rozwijanie umysłu wychowanków, często jednostronne, kosztem zaniedbania ich wykształcenia ogólnego. Formalizm w nauczaniu przejawiał się przede wszystkim w próbie wyraźnego rozgraniczenia nauczanych treści danego przedmiotu od ich poznawczych i praktycznych zastosowań w różnych obszarach codziennego życia (W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 112; *Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 9, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 447–450).

<sup>108</sup> Ogólna definicja liberalizmu charakteryzuje go jako tolerancyjny stosunek wobec poglądów, postaw, myśli, czynów innych ludzi, bez względu na to, czy uznaje się je za słuszne czy nie (*Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995, s. 60–651). Jako koncepcja teoretyczna i postawa światopoglądowa liberalizm opiera się na indywidualistycznej teorii człowieka i społeczeństwa, głoszącej, że wolność i nieskrępowana jakimkolwiek przymusem działalność jednostek mają nadrzędną wartość i są najpewniejszym źródłem postępu we wszystkich sferach życia zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego (*Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 9, s. 447–450). Liberalizm w edukacji polega na podporządkowaniu procesów wychowania, nauczania i uczenia się hasłom indywidualizacji i szeroko pojętej wolności, rozumianej jako zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za dokonywane wybory bez jakichkolwiek środków przymusu zewnętrznego. Elementarnym warunkiem liberalnej edukacji jest zaufanie, rozumiane jako uczucie towarzyszące interpersonalnym relacjom między nauczycielem a uczniem, które sprawia, że są oni gotowi okazać sobie wzajemną otwartość (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1049–1053). W codziennej praktyce szkolnej liberalizm objawia się m.in. w charakterze szeroko rozumianych oddziaływań nauczyciela skierowanych w stronę jego podopiecznych, wolnych od uprzedzeń, dyskryminacji, autorytaryzmu, a także w relacjach na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń opartych na zasadach wzajemnego szacunku, poszanowania godności, na partnerstwie, dialogu, poczuciu komfortu i bezpieczeństwa (W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 222).

System oceniania ewoluował, dynamicznie modyfikował się jego charakter, zmieniała się jego istota, a przede wszystkim przedmiot, na którym był skupiony. Zmiany, jakie dokonywały się w zakresie przedmiotu oceniania, uwarunkowane były zróżnicowanymi historycznie i ideowo poglądami na świat, edukację i wychowanie, a także różną skalą wyzwań i oczekiwań, jakie wiązano z procesami kształcenia, uczenia się i nauczania.

W nurcie formalistycznym przedmiotem oceny od zawsze były i są wiedza oraz umiejętności opanowane według kryteriów wymagań wyznaczonych przez program nauczania ujęty w strukturalnej formie celów kształcenia. Taksonomiczny układ treści nauczania staje się punktem wyjścia do konstrukcji skali ocen szkolnych, na podstawie których będzie się odbywało wartościowanie edukacyjnych wyników i osiągnięć uczących się. Proces oceniania polega na sytuacyjnym, inicjowanym przez nauczyciela sprawdzaniu wiadomości i umiejętności ucznia, sprowadza się do ustalenia poziomu ich opanowania oraz umiejscowienia uzyskanego tą drogą rezultatu na przyjętej uprzednio skali ocen.

Pedagogicznej weryfikacji podlega zatem pewien stan, który uczeń poddany ocenie w danym miejscu i czasie wyznaczonym momentem sprawdzenia potrafi uzewnętrznić, bez jakichkolwiek elementów składających się na kontekst samego procesu uczenia się. Tak skonstruowana ocena przyjmuje postać aktualistyczną<sup>109</sup>. W całokształcie procesu jej konstrukcji nie uwzględnia się warunków, w jakich uczeń osiągnął prezentowane rezultaty, ani sposobu pracy, dzięki któremu jego wiedza wzbogacona została o nowe struktury poznawcze. Znaczącej marginalizacji podlegają także wkład pracy ucznia, jego zaangażowanie przejawiane w procesie uczenia się i postępy, jakie osiągnął w określonym przedziale czasowym, wyznaczonym zazwyczaj granicą poprzedniej kontroli jego wiadomości.

Ideologiczne początki formalizmu w szkolnictwie sięgają czasów zamierzchłego średniowiecza, zdominowanych przez uniwersalizm, wzorcowy bezwzględny dydaktyzm, autorytaryzm panujący w szkole i relacje na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń w pełni odpowiadające feudalnym, obecnym i mocno zakorzenionym w ówczesnym systemie społecznym. Niepodważalność wiedzy naukowej przekazywanej w szkołach, brak miejsca i swobody na poznawcze dociekanie czy eksperymentowanie, brak odpowiedzi na rodzące się naukowe wątpliwości i pytania, brak miejsca na eksplorację i poszukiwanie tego, co nowe i nieznanne – wszystkie te czynniki sprowadziły proces uczenia się do mechanicznego opanowywania wiedzy w sposób pamięciowy. Jej sprawdzanie

---

<sup>109</sup> Ocena aktualistyczna w sferze przedmiotowej dotyczy aktualnego stanu wiedzy ucznia i poziomu opanowanych przez niego umiejętności, którymi potrafi się on wykazać w sytuacjach ich kontroli i egzekwowania dokonywanych przez nauczyciela (K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1959, s. 468–469).



odbywało się w toku egzekwowanej przez nauczyciela kontroli wspartej spełniającym funkcję stymulacyjno-motywacyjną systemem kar fizycznych.

Na przestrzeni historycznego rozwoju nauk o wychowaniu nurt formalizujący pojawiał się wielokrotnie, w różnych wymiarach i koncepcjach, w odmiennych typach i modelach szkół oraz systemach kształcenia. Potrzebę i uzasadnienie jego stosowania podnosili wybitni pedagodzy, wśród których wymienić można chociażby Jana Amosa Komeńskiego, Johanna Heinricha Pestalozziego czy Johanna Friedricha Herbart, którego koncepcja szkoły określanej mianem herbartowskiej lub tradycyjnej nosiła wiele cech i znamion głębokiego formalizmu, obecnego w sferze edukacji i wychowania. Formalizowanie praktyki edukacyjnej szkoły, w tym również składającego się na nią procesu oceniania, zyskało nowy wymiar dzięki dynamicznemu rozwojowi psychologii behawiorystycznej, głęboko ingerującej w nauki o wychowaniu, kreującej określoną wizję szkoły, modelującej jej klimat i kształtującej relacje panujące między uczestnikami owego środowiska. Dzięki koncepcjom behawiorystów ideologiczne podstawy nurtu formalizującego na stałe znalazły miejsce w świecie nauk o wychowaniu, były i wciąż są obecne w wielu wymiarach pedagogicznej pracy z uczniami.

Także współcześnie system oceniania w szkołach nie zawsze pozostaje wolny od formalizowania<sup>110</sup>. W poglądach i opiniach wielu teoretyków i praktyków kształcenia za jego stosowaniem przemawia choćby możliwość obiektywizacji oceny, ze względu na jasno sprecyzowane i dające się zmierzyć kryteria oraz łatwość tworzenia i posługiwania się aktualistyczną postacią oceny.

Na przeciwnym biegunie idei edukacyjnych, w opozycji do formalizmu, pozostaje nurt liberalizujący. Wywołana przez niego fala krytycznych refleksji, poszukująca słabości oceniania przesyconego formalizmem, obnażyła jego ilościowe podejście do człowieka, akcentując przy tym brak indywidualizmu, nauczycielski schematyzm i rutynę obecne w procesie konstruowania przez pedagogów ocen ich podopiecznych.

Początków nurtu liberalizującego poszukuje się oficjalnie wśród zrodzonej w wieku XIV idei humanizmu, choć swych prekursorów miał on już prawdopodobnie w antycznych koncepcjach wychowania i w starożytnych modelach szkół, np. Platona czy Kwintyliana<sup>111</sup>. Nurt liberalizujący w sferze edukacji promował niepodważalne zasady indywidualizmu i poszanowania podmiotowości ucznia. Uczeń jako podmiot oddziaływań edukacyjnych stał się najważniejszym elementem w procesie kształcenia. Jako jednostka pozostawał wolny, samodzielnie podejmował decyzje i ponosił odpowiedzialność za konsekwencję swoich działań. Podręcznikowy dydaktyzm, autorytaryzm i rygoryzm, obecne w modelach szkół czerpiących swe teoretyczne zaplecze

<sup>110</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające...*, s. 22.

<sup>111</sup> Tamże, s. 23.



z koncepcji formalistycznych, w nurcie liberalizującym ustąpiły miejsca obserwacji, doświadczeniom, nauczaniu pogładowemu, eksperymentom, pytaniom i dociekaniom w zakresie eksploracji nowych i nieznanych struktur poznawczych, które straciły swój pewny dotychczas charakter. Relacje nauczyciel–uczeń oparte zostały na zasadzie wzajemnego szacunku, życzliwości, na partnerstwie i zrozumieniu, nie zaś na bezwzględnym podporządkowywaniu się nauczycielowi, dyskryminacji czy przejawach stereotypowego myślenia i traktowania podopiecznych.

W zakresie procesu oceniania także dokonały się istotne przeobrażenia, dotyczące głównie jego przedmiotu. Wybitny pedagog okresu oświecenia Jan Jakub Rousseau postulował, aby oprócz wiedzy i umiejętności w procesie oceniania zwracać szczególną uwagę również na indywidualne potrzeby ucznia, na jego zainteresowania, wrodzoną inteligencję i predyspozycje. Popularyzował w ten sposób poglądy traktujące rozwój dziecka jako proces dokonujący się także dzięki istnieniu naturalnych sił wrodzonych i wewnętrznych predyspozycji, a nie tylko pedagogicznych oddziaływań zewnętrznych, stosowanych w szkołach przez nauczycieli<sup>112</sup>.

W toku ewolucji i rozwoju oświaty nurt liberalizujący stopniowo zyskiwał zwolenników nie tylko w dobie oświecenia, ale przede wszystkim w wielu koncepcjach i modelach szkół, które powstały w okresie tzw. Nowego Wychowania. Twórcy tych szkół proponowali uczynienie przedmiotem oceniania zainteresowań i zamiłowań ucznia oraz jego przystosowania do życia społecznego (John Dewey<sup>113</sup>), a także jego pracy i wysiłku z perspektywy realnych

<sup>112</sup> Zob. J. J. Rousseau, *Emil*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1955, s. 258–260.

<sup>113</sup> John Dewey (1859–1952) – amerykański filozof, pedagog, psycholog i socjolog, przedstawiciel funkcjonalizmu i współtwórca pragmatyzmu w edukacji. W swoich rozważaniach i poglądach pedagogicznych propagował działania zmierzające do radykalnej przebudowy modelu nauczania obecnego w szkołach, tworząc system pedagogiczny zakładający bezwarunkową konieczność dostosowania treści i metod pracy szkolnej do potrzeb i możliwości dziecka. Jego zdaniem proces edukacyjny przebiegał w sposób nieformalny, w miarę jak człowiek dojrzewał w środowisku kulturowym, ucząc się języka, nabywając umiejętności i zdobywając wiedzę. Zadaniem edukacji jest przechowywanie i rekonstruowanie doświadczeń kulturowych, rolą szkoły upraszczanie, oczyszczanie i równoważenie dziedzictwa kulturowego. Proponowane przez Deweya otwarte środowisko lekcyjne nakładało na nauczyciela obowiązek prowadzenia zajęć w taki sposób, by uczniowie do analizy i weryfikacji przekonań i wartości poznawczych mogli wykorzystywać metodę eksperymentalnego badania. W konstrukcyjnym układzie toku kształcenia miejsce tradycyjnych przedmiotów nauczania zajęły sytuacje oraz jednostki problemowe o interdyscyplinarnym charakterze, rozwiązywane przez uczniów. Nauczyciel jako osoba wspomagająca proces nauczania, zamiast kontrolować rozwijającą się sytuację dydaktyczną, pełnił jedynie funkcję przewodnika, nie sterował nauczaniem, lecz wyłącznie udzielał wskazówek uczniom potrzebującym jego porady albo pomocy. Kierunek, w którym toczył się proces nauczania, wyznaczony był głównie przez specyfikę rozwiązywanego teoretycznego lub praktycznego problemu, a sama szkoła w koncepcji Deweya pozostawała wolna od autorytaryzmu i rygoryzmu, organizowała nauczanie zgodnie z etapami wyznaczonymi przez składniki „pełnego aktu myślenia” (pojawienie się problemu, jego definiowanie i precyzowanie, konstruowanie wstępnej hipotezy i testowanie jej w działaniu), dbając przy tym o poszanowanie

możliwości dziecka (Édouard Claparède<sup>114</sup>). Ocenie miały podlegać ponadto: uczniowskie rozwijanie samokontroli (plan daltoński<sup>115</sup>), stosunek do pracy i zręczność w rozwiązywaniu problemów (Owidiusz Decroly<sup>116</sup>), spontaniczna

---

indywidualności i podmiotowości ucznia i jego poprawnych, partnerskich relacji z nauczycielem (G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy...*, s. 297–302).

<sup>114</sup> Édouard Claparède (1837–1940) – psycholog i pedagog szwajcarski, współtwórca współczesnej psychologii wychowawczej, pedagogiki eksperymentalnej i pedeutologii, autor funkcjonalnej teorii zjawisk psychicznych. Był jednym z pomysłodawców i twórców koncepcji „szkoły na miarę dziecka”, opierającej swą dydaktyczno-wychowawczą działalność na gruncie pedagogicznego pragmatyzmu i psychologii funkcjonalnej. Głównym zadaniem „szkoły na miarę dziecka” było wywoływanie i zaspokajanie u uczących się dzieci i młodzieży potrzeb poznawczych i wychowawczych. Metodyka i dydaktyka kształcenia powinny być, w świetle założeń Claparède’a, podporządkowane potrzebom poznania, poszukiwania, patrzenia i pracowania, które charakteryzują każdą uczącą się jednostkę. Głównym i najważniejszym ośrodkiem wszelkich oddziaływań edukacyjnych jest uczeń, jego indywidualizm i niepowtarzalność. Proces dydaktyczny sprowadza się do rozwijania uczniowskich funkcji intelektualnych i moralnych, opartych na wewnętrznej dyscyplinie. Nauczyciel „szkoły na miarę dziecka” staje się współtowarzyszem w edukacyjnej drodze ucznia, a jego zadanie polega na tym, by wspierać go i starać się wyposażyć w wiedzę nie tylko potrzebną w szkole, ale przede wszystkim przydatną w codziennym życiu (C. Kupisiewicz, *Szkoła...*, s. 39–40).

<sup>115</sup> Plan daltoński jest systemem organizacji nauczania opracowanym i wdrożonym do praktyki edukacyjnej przez Helen Parkhurst (1887–1973), amerykańską pedagog, w odpowiedzi na masowe negatywne zjawiska, takie jak fragmentaryczność wiedzy, niedostrzeżenie zainteresowań ucznia, sztywny klasowo-lekcyjny dydaktyzm, powierzchowność zaangażowania nauczycieli w proces kształcenia ich wychowanków, trapiące amerykańską szkołę w początkach wieku XX. Według planu daltońskiego nadrzędnym celem edukacji jest wszechstronny rozwój jednostki zachodzący przy współudziale interioryzacji kultury, w której partycypacja umożliwia człowiekowi doświadczanie zróżnicowanych płaszczyzn rzeczywistości i stanowi składową część podejmowanych przez niego w ciągu życia zadań. Szkoła zorganizowana według myśli koncepcyjnej planu daltońskiego odrzucała podające metody nauczania, stawała się społecznością wolnych i aktywnych jednostek, podejmujących ustawiczny wysiłek zmierzający do samodoskonalenia się. Główne miejsce w systemie kształcenia zajmuje uczeń – to on jest najważniejszy, a wszelkie pozostałe elementy szkolnej rzeczywistości, jak programy nauczania czy treści kształcenia, sprowadzone zostają do rangi instrumentalnej, wspomagającej rozbudzanie zainteresowań ucznia i doskonalenie jego rozwoju. Obok zasad indywidualizacji i podmiotowości w szkole realizującej plan daltoński pojawiają się również zasady szeroko rozumianej wolności i kooperacji, które we wspólnej synergii zapewniają efektywne osiągnięcie celów kształcenia i wychowania (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 383).

<sup>116</sup> Owidiusz Decroly (1871–1932) – belgijski psycholog i pedagog, przedstawiciel biopsychologicznego kierunku w pedagogice, założyciel szkoły nauczania początkowego prowadzącej działalność edukacyjno-wychowawczą według jego własnej autorskiej koncepcji opartej na metodach pracy zwanych „ośrodkami zainteresowań”. Stanowiły one całościowe bloki zagadnień tematycznych dotyczących samego ucznia, jego potrzeb, zainteresowań, jego pracy, rozrywki, a także autoedukacji. W przyjętym programie nauczania nie było przedmiotowego różnicowania treści kształcenia, zajęcia lekcyjne oparte były na obserwacji, kojarzeniu, doświadczaniu i wykrczały poza ramy terytorialne sal i budynków szkolnych. Szkoła Decroly’ego zorientowana była na twórczość i aktywność uczniów, na ich samodzielną działalność, wyznaczoną jedynie granicą własnych sił i możliwości. Przyjęty program, wzorce dydaktyczne oraz stosowana metodyka kształcenia i wychowania służyły kształtowaniu u uczniów samodzielności, obowiązkowości i odpowiedzialności (C. Kupisiewicz, *Szkoła...*, s. 35–36).

i produktywna aktywność (Adolphe Ferrière<sup>117</sup>), wreszcie wysiłek i wkład pracy w proces uczenia się, a także samodzielność i systematycznie czynione postępy (Celestin Freinet<sup>118</sup>).

Znaczący wzrost zainteresowania jego hasłami nurt liberalizujący zawdzięcza jednak w szczególności dynamicznemu rozwojowi psychologii humanistycznej, która w swoich założeniach nawiązywała do humanistycznych zasad wyzwalania aktywności i nieoddzielania zjawisk psychicznych od podmiotu, od jego dyspozycjonalnej struktury. Zwolennicy psychologii humanistycznej w procesie nauczania krytykowali ilościowe podejście do człowieka. Krytyka ta znalazła wyraz w zmianie sposobu oceniania szkolnego, a przede wszystkim w zmianie przedmiotu, na który było ono ukierunkowane. Od tej pory już nie tylko wiedza, jaką uczeń dysponuje i jaką potrafi uzewnętrznić, powinna być poddawana ocenie. Uwzględnienia wymaga bowiem również szeroki kontekst procesu uczenia się, który na ów stan wiedzy się składa i który go warunkuje. Kontekst ten współtworzą chociażby predyspozycje ucznia, jego możliwości, zaangażowanie w proces nauki, postępy, jakie poczynił, warunki, w jakich pracował. Ogół tych czynników, wywierających

---

<sup>117</sup> Adolphe Ferrière (1879–1960) – szwajcarski pedagog i socjolog, współtwórca koncepcji „szkoły aktywnej”, opartej na kontekście edukacyjnym wyznaczonym przez nauki przyrodnicze i społeczne. Szkoła aktywna swoje funkcjonowanie opierała na zasadach indywidualizmu i podmiotowości w sposobie postrzegania i traktowania ucznia zarówno przez nauczyciela, jak i przez całe środowisko szkolne. Z dydaktyki i metodyki kształcenia i wychowania zniknęły formalizm, rygorizm i autorytaryzm. Proces nauczania miał polegać na umiejętnym prowadzeniu ucznia przez nauczyciela „od niewiedzy do wiedzy”, przy jednoczesnym zachowaniu jego aktywności i samodzielności oraz na rozwijaniu umysłu, kształtowaniu uczuć i woli, a także wdrażaniu dzieci i młodzieży do pracy indywidualnej i – przede wszystkim – grupowej (tamże, s. 37–39).

<sup>118</sup> Celestin Freinet (1896–1966) – francuski pedagog, inicjator laickiego ruchu budowy szkoły nowoczesnej, przedstawiciel pedagogiki humanistycznej, twórca autorskiego systemu wychowawczego, w którym przedmioty nauczania ustąpiły miejsca technikom pracy opartym na swobodnej ekspresji ucznia. W swoich założeniach dotyczących systemu kształcenia Freinet poddawał rewizji i głębokiej krytyce tradycyjne, sformalizowane metody wychowania i nauczania, nieuwzględniające indywidualności i odrębności każdego dziecka, niedostrzegające jego subiektywnych potrzeb i przejawów aktywności, niezaspokajające jego ciekawości poznawczej, niedoceniające jego wyobraźni i potencjału możliwości. Podstawowym zadaniem szkoły w ujęciu Freineta powinno być wyzwolenie w uczniu, jako jednostce, intuicji, emocji i intelektu, przy wykorzystaniu technik pracy (m.in. organizowanie uczniom warunków sprzyjających swobodnemu wypowiedzianiu się w mowie i piśmie na tematy zaczerpnięte z własnych doświadczeń, sprostowań i przeżyć, redagowanie gazetki szkolnej i korespondencyjna międzyszkolna, wymiana informacji z innymi placówkami, rozwijające ekspresję piśmiennictwo dziecięce i żywy teatr dzieci, doświadczenia poszukujące i udział w organizacjach spółdzielni klasowej, czy wreszcie uczenie krytycznego samoocenia własnej pracy za pomocą tzw. fiszek kontrolnych) opartych na swobodnej ekspresji i aktywności dziecka, pozostających w ścisłej korelacji z jego zainteresowaniem pracą. W szkole Freineta uczniowie uczestniczą we własnym procesie kontroli i oceniania, które są tutaj traktowane jako naturalne następstwo realizacji planu pracy. Wychowywani w idei wolności, samodzielności w działaniu i odpowiedzialności za podejmowaną aktywność uczniowie, wspólnie z towarzyszącymi im w tym nauczycielami, współtworzą proces kształcenia, zachowują istotny wpływ na jego przebieg, współorganizują szkołę, panujące w niej zasady i klimat (tamże, s. 84–85).

istotny wpływ na prezentowany stan wiedzy, a tym samym rzutujących na końcowy kształt oceny, można określić mianem dyspozycji. Liberalizujący nurt w szkolnictwie nadaje zatem ocenie postać dyspozycjonalną<sup>119</sup>.

Mimo solidnego zaplecza teoretycznego i uzasadnionych przesłanek dla stosowania haseł i założeń nurtu liberalizującego w praktyce szkolnej także i on nie pozostawał i wciąż nie zostaje wolny od krytycznych opinii i refleksji. Postępowanie według teoretycznych zasad liberalnej koncepcji kształcenia i oceniania osiągnięć uczniów rodzi pewien pedagogiczny niepokój, przejawiający się w tym, że owemu nurtowi nad wyraz łatwo i często przypisuje się pejoratywne w swoim znaczeniu wychowawcze „nicnierobienie”<sup>120</sup>, przyzwalanie uczniowi na dowolne wręcz zachowanie, łącznie z przyjmowaniem postawy określanej mianem permissywnej<sup>121</sup>.

Liberalizm edukacyjny stworzył ideologiczne podstawy genezy i rozwoju wielu doktryn pedagogicznych o ortodoksyjnym nawet charakterze, kreuujących szkoły alternatywne, dalece odbiegające w swych funkcjonalnych koncepcjach działania od naczelnych haseł nurtu. Dlatego też znaczna część pedagogów, zwłaszcza teoretyków kształcenia, podkreśla, że mimo niewątpliwych korzyści wiążących się z liberalną rzeczywistością edukacyjną należy dostrzegać również wartość nurtu formalizującego i nie porzucać całkowicie jego haseł, proponowanych rozwiązań i roli, jaką odgrywa w systemach kształcenia i oceniania szkolnego.

<sup>119</sup> Ocena dyspozycjonalna jest całościową oraz integrującą oceną ucznia i jego osiągnięć, uwzględniającą w swoim przedmiotowym zakresie oprócz wiedzy i umiejętności także dyspozycje, określające i warunkujące efektywność aktualizacji struktur poznawczych w zależności od warunków tworzących kontekst procesu uczenia się. Na dyspozycje te składają się np.: psychika ludzka w ujęciu integralnym, a więc wraz ze sferami intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną, zdolność skupienia się i koncentracji uwagi, poziom umiejętności, zdolność do twórczego myślenia i działania, zdolność do percepcji wiedzy, do myślowego wnikania w rzeczywistość (K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, s. 470–471).

<sup>120</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, s. 1052.

<sup>121</sup> Permissywizm można określić jako ogólną tendencję czy też postawę charakteryzującą się nieograniczoną wręcz tolerancją dla odbiegających od ogólnie przyjętych norm zachowań społecznych. Permissywizm wychowawczy jest jednym z najbardziej skrajnych podejść teoretyczno-praktycznych do problematyki wychowania. Wychowanie w ujęciu permissywnym upowszechniło się w szkolnictwie w drugiej połowie XX wieku jako wyraźna kontrreakcja wobec oświaty zdominowanej przez rygoryzm i autorytaryzm. Wdrażanie zasad wychowania permissywnego do praktyki edukacyjnej skutkowało ograniczeniem wymagań stawianych dzieciom i młodzieży oraz bezwzględnym unikaniem jakichkolwiek sytuacji konfliktowych zarówno na płaszczyźnie relacji nauczyciel–uczeń, jak i w całym środowisku społecznym szkoły. Zbyt daleko posunięty permissywizm edukacyjny i wychowawczy stosowany przez nauczycieli stwarzał potencjalne zagrożenie stymulowania i rozwijania u ich wychowanków postaw egoistycznych i egocentrycznych, objawiających się m.in. brakiem szacunku dla innych, brakiem mobilizacji i motywacji do podejmowania jakiegokolwiek aktywności oraz znacznym zniechęceniem do przejawiania efektywnej działalności edukacyjnej (ks. J. Nagórny, *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań moralno-społecznych*, „Wychowawca” 2005, nr 5, s. 18–21).

W polskich realiach oświatowych ujednoczenia poglądów dotyczących przedmiotu oceniania dokonał Kazimierz Sośnicki, tworząc na podstawie tego kryterium trójstopniowy podział klasyfikacyjny i wyodrębniając w nim trzy rodzaje ocen.

Pierwsza z nich, określona mianem oceny aktualistycznej, obejmowała całościowy kompleks aktualnych stanów psychicznych ucznia, wyrażonych przez niego w formie słownej. W tak rozumianym ocenianiu przedmiotem oceny staje się to, co uczeń potrafi uzewnętrznić, a sam proces oceniania sprowadza się do ustalenia przez nauczyciela, czy to, co prezentuje uczeń w momencie sprawdzenia, jest zgodne z przyjętymi i realizowanymi przez niego w toku procesu nauczania założeniami i odpowiada obiektywnym myślom naukowym<sup>122</sup>.

Drugim rodzajem oceny była ocena dyspozycjonalna, uwzględniająca oprócz wiedzy także warunki, w jakich uczeń pracuje i osiąga wyniki. W ten sposób przedmiotem oceny staje się dyspozycja, jaką jest struktura psychiczna uczącego się. Jak podkreślał Sośnicki, „wszelkie osiągnięcia ucznia mogą być determinowane jego warunkami wewnętrznymi, takimi jak ogólny poziom umiejętności, sprawność, nawyki, twórczość umysłu, zdolność do szybkiej aktualizacji wiedzy etc.”<sup>123</sup>.

Wreszcie trzeci rodzaj oceny, który możemy wymienić, biorąc pod uwagę jej przedmiot w klasyfikacji Sośnickiego, to ocena prognostyczna. W przeciwieństwie do oceny aktualistycznej i dyspozycjonalnej porzuca ona statyczny charakter i dzięki swej dynamice kreuje pedagogiczną prognostykę<sup>124</sup>. Dla tak rozumianej oceny fundamentalnym przedmiotem staje się dynamika rozwoju osoby uczącej się.

Bardziej istotne niż wykrycie w chwili obecnej jakichkolwiek braków w zasobach opanowanych wiadomości i umiejętności okazują się prognozy zakładające osiągnięcie w najbliższym czasie przez ucznia danego stanu wiedzy. W praktyce oceniania prognostycznego, nawet jeśli uczeń „nie doszedł wprawdzie do wymaganego poziomu, ale w ostatnim czasie poczynił znaczne postępy, to można się spodziewać, że w najbliższej przyszłości osiągnie wymagany stan”<sup>125</sup>. I właśnie owo prognozowanie i wynikający z niego pożądany stan faktyczny, który na podstawie aktualnych przesłanek ma realną szansę zaistnieć w nieodległej przyszłości, są nadrzędnymi przedmiotami podlegającymi ocenie.

Współcześnie w zdecydowanej większości systemów edukacyjnych ocenianie szkolne ukierunkowane jest na wartościowanie nie tylko poziomu wiadomości i poszczególnych umiejętności ucznia, ale również sprawności posługiwania się wiedzą, jej rozumienia i właściwego zastosowania

<sup>122</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające...*, s. 20.

<sup>123</sup> K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, s. 468–469.

<sup>124</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające...*, s. 21.

<sup>125</sup> Tamże, s. 21–22.

w codziennej egzystencji. Widać tu wyraźne nawiązanie do popularyzowanych wciąż idei i haseł psychologii humanistycznej oraz nurtu liberalizującego. W ich świetle współczesna ocena stanowi bowiem przejaw myślenia o sobie, o działaniu swoim i innych, jest próbą refleksji nad jakością pracy i efektywnością wykonywanych zadań.

Preferowane systemy kształcenia i oceniania pozostają w ścisłej korelacji z możliwościami i zdolnościami dziecka, charakterystycznymi dla danego etapu nauczania. Przedmiotem oceniania są zatem szeroko rozumiane osiągnięcia ucznia, zgodne z aktualnie obowiązującym programem edukacyjnym, do których, poza wiadomościami zawartymi w treściach nauczania, zalicza się rozwój zdolności poznawczych, umiejętności społecznych, realizację zadań praktycznych, a także kształtowanie poglądu na świat i wykształcanie elementarnych cech osobowości<sup>126</sup>.

## 2.4. Współczesne modele i systemy oceniania

Współczesne ocenianie w szkolnej praktyce edukacyjnej cechuje wysoki stopień zróżnicowania z perspektywy toku jego przebiegu jako procesu, a także w aspekcie rozbieżności w zakresie postaci i charakteru jego efektu końcowego, jakim jest ocena ucznia. Proces oceniania przebiega odmiennie w zależności od modelu nauczania, jakiemu jest ono podporządkowane, a o końcowej postaci, specyfice i charakterze oceny decyduje wiele czynników, jak styl pracy nauczyciela i pedagogiczne podejście do problemu wartościowania edukacyjnych wysiłków i osiągnięć jego podopiecznych, wewnętrzna organizacja funkcjonowania szkoły czy przyjęta lub wypracowana przez nią konkretna koncepcja nauczania, na podstawie której realizowany jest szeroko rozumiany proces kształcenia. W kręgu tych wszystkich okoliczności krystalizują się mniej lub bardziej wyraźnie odmienne podziały i klasyfikacje różnorodnych modeli oceniania szkolnego.

Pytanie o modele ocen szkolnych implikuje konieczność wyznaczenia pewnych zewnętrznych kryteriów, które ułatwiłyby zestawienie i opisanie zróżnicowanych typów oceniania szkolnego oraz usprawniły orientację w ich charakterze i specyfice, dzięki zachowaniu organizacyjnego porządku.

Podstawowym kryterium pozwalającym na dokonanie ogólnego i największego zarazem w swym zakresie, dychotomicznego podziału modeli oceniania są przepisy prawne regulujące problem wartościowania edukacyjnych wyników uzyskiwanych przez uczniów. W świetle bieżących zapisów legislacyjnych ogólnie i szeroko rozumiany proces oceniania szkolnego zarówno w aspekcie przedmiotowym, jak i strukturalnym regulują dwa akty

<sup>126</sup> S. Racinowski, *Ocenianie uczniów*, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1959, s. 9–10.



prawne: przywoływana już ustawa Prawo oświatowe z grudnia 2016 roku oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (dalej: Rozporządzenie z 2017 roku)<sup>127</sup>. W świetle zawartych w nich przepisów najbardziej uniwersalny w obrębie modeli oceniania jest podział na ocenianie zewnętrzne i wewnętrzzszkolne.

Ocenianie zewnętrzne dokonywane jest przez instytucje, które nie uczestniczą bezpośrednio w procesach nauczania i kształcenia będących przedmiotem oceny wiadomości oraz umiejętności i w swoim założeniu służy ewaluacji jakości funkcjonowania oraz rozwoju systemu oświaty<sup>128</sup>. Ewaluacja ta rozumiana jest jako diagnozowanie osiągnięć i braków edukacyjnych uczniów w celu ich niezwłocznego korygowania, a także jako badanie jakości procesów edukacyjnych, monitorowanie poziomu nauczania i ocena skuteczności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych szkoły dokonywane w celu ulepszania działań oraz rozwiązań programowych<sup>129</sup>.

Ocenianie zewnętrzne w polskim systemie oświatowym realizowane jest w ramach tzw. zewnętrznego systemu egzaminacyjnego, obejmującego swym zakresem sprawdzian poziomu opanowania umiejętności w ostatniej klasie sześciolletniej szkoły podstawowej, sprawdzian umiejętności i wiadomości z zakresu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych w ostatniej klasie trzyletniej szkoły gimnazjalnej oraz przeprowadzany dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, liceów uzupełniających i techników uzupełniających egzamin maturalny, będący formą sprawdzenia ogólnego poziomu wykształcenia. Sprawdziany i egzaminy, zadania i testy przygotowują, przeprowadzają, analizują i oceniają na podstawie kryteriów i standardów wyznaczonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej Okręgowe Komisje Egzaminacyjne.

Ocenianie zewnętrzne stanowi zatem swego rodzaju podsumowanie najważniejszych etapów kształcenia. Dzięki jego przeprowadzaniu możliwe jest porównywanie nie tylko osiągnięć uczniów wewnątrz danej szkoły, ale także zewnętrzne porównawcze różnicowanie efektów pracy poszczególnych placówek, ustalanie skuteczności oddziaływań edukacyjnych szkolnej kadry pedagogicznej oraz ogólnych wyników szkół wypracowanych w zakresie realizacji powierzonych im zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Wewnętrzzszkolne ocenianie osiągnięć edukacyjnych polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów ucznia w opanowaniu nowych wiadomości i umiejętności oraz formułowaniu oceny w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych programów nauczania. Ten rodzaj oceniania dotyczy bieżących etapów edukacji i jest

<sup>127</sup> Dz.U. z 2017 r., poz. 1534.

<sup>128</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia...*, s. 431.

<sup>129</sup> Tamże.



przeprowadzany przez nauczycieli danej placówki szkolnej w ramach codziennej praktyki jej funkcjonowania. Nadrzędnym jego zadaniem, poza samym sprawdzeniem stanu wiedzy i umiejętności, jakimi wykazują się uczniowie, jest dostarczenie im informacji zwrotnej o osiągniętych przez nich wynikach i jakości ich pracy, o postępach poczynionych przez nich w toku dotychczasowej edukacji, a także weryfikowanie skuteczności stosowanych przez nauczycieli metod dydaktyczno-wychowawczych.

Jak czytamy w § 8 Rozporządzenia z 2017 roku, ocenianie wewnętrzne szkolne:

uwzględnia poziom i postępy w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do odpowiednio wymagań i efektów kształcenia oraz kryteriów weryfikacji przyjętych dla danego etapu edukacyjnego oraz wskazuje potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia związane z przewyżnianiem trudności w nauce lub rozwijaniem uzdolnień.

W swym założeniu funkcjonalnym ocenianie wewnętrzne ma ponadto motywować ucznia do dalszej aktywności edukacyjnej oraz dostarczać informacji o ewentualnych trudnościach napotykanych w toku przebiegu procesu uczenia się w celu ich możliwie najszybszej korekty i eliminacji.

W świetle § 11 pkt 1 Rozporządzenia z 2017 roku ocenianie wewnętrzne szkolne obejmuje swym zakresem:

- 1) wywiązywanie się z obowiązków ucznia;
- 2) postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej;
- 3) dbałość o honor i tradycje szkoły;
- 4) dbałość o piękno mowy ojczystej;
- 5) dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób;
- 6) godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią;
- 7) okazywanie szacunku innym osobom.

W świetle ogólnych wytycznych zawartych w ustawie Prawo oświatowe oraz Rozporządzeniu z 2017 roku w modelu oceniania wewnątrzszkolnego nauczyciel jest zobowiązany do ustalenia wymagań, które uczniowie powinni zrealizować w toku nauczania i uczenia się, szkoła zaś winna określić sposób formułowania ocen i ich skalę zarówno w stosunku do ocen bieżących, jak i ustalanych w ramach klasyfikacji śródrocznej. Ustawodawca zezwolił na dowolność w zakresie przyjętej skali i form ocen z wyraźnie akcentowanym zastrzeżeniem, że w klasach I–III szkoły podstawowej zawsze obowiązuje opisowa forma oceny uczniów<sup>130</sup>.

Inny podział w zakresie modeli oceniania szkolnego, którego kryterium klasyfikacyjnym będzie monitorowanie efektów procesu kształcenia i jakości pracy zarówno uczniów, jak i realizujących program nauczania pedagogów, będzie sprowadzał się do wyróżnienia oceniania sumującego i kształtującego.

<sup>130</sup> Tamże, s. 429.

Ocenianie sumujące jest domeną wszelkiego rodzaju sprawdzianów i egzaminów przeprowadzanych zazwyczaj pod koniec roku szkolnego, a więc u schyłku pewnego etapu nauczania. Jego rezultaty są niezwykle istotne przede wszystkim dla szkoły jako placówki, z perspektywy jej administracji i zarządzania, a sama interpretacja wyników traktowana jest jako wskaźnik efektywności dotychczasowej pracy i wyznacznik ewentualnych, koniecznych w przyszłości zmian.

Wyznacznikiem osiągnięć i efektów dotychczasowej pracy ucznia jest natomiast ocena kształtująca, dostarczająca zarówno jemu, jak i jego nauczycielowi niezbędnych informacji służących do indywidualizacji i doskonalenia dalszego uczenia się i nauczania. Ocenianie kształtujące jest domeną egzaminów i sprawdzianów powszednich, realizowanych w toku codziennej praktyki edukacyjnej, w których „komentarz dotyczący wyniku uczenia się, staje się z uwagi na zakres przekazywanych informacji bardziej istotny niż sam wynik”<sup>131</sup>. Ocenianie kształtujące w swoim założeniu ma nie tyle służyć podsumowaniu danego etapu nauczania czy też jedynie określeniu poziomu wiedzy i umiejętności, ile przede wszystkim dostarczać uczniowi informacji pomagających mu w uczeniu się, usprawniających i zwiększających efektywność tego procesu<sup>132</sup>.

Zróżnicowane modele i podziały klasyfikacyjne w zakresie oceniania szkolnego są generowane przez kryterium szeroko rozumianej metodyki oceniania, a więc procesu konstruowania oceny i związanych z nim czynności wykonywanych przez nauczyciela. Sposoby, na podstawie których nauczyciel konstruuje ocenę, metody i techniki, jakie stosuje w celu ustalenia poziomu uczniowskich wiadomości i umiejętności, a nawet czas i okoliczności, które towarzyszą procesowi sprawdzania wiedzy, warunkują końcowy efekt procesu oceniania i generują różne typologicznie modele oceny.

Z perspektywy oceniania w aspekcie temporalnym, jako czynności dokonywanej przez nauczyciela w określonym momencie, wymienić można np. ocenianie ciągłe<sup>133</sup> i jednorazowe (określane mianem egzaminacyjnego)<sup>134</sup>.

Analizując sposób nauczycielskiej interpretacji uzyskanych w drodze sprawdzenia stanu wiadomości uczniów wyników i czynników wyjściowych, na podstawie których odbywa się ich wartościowanie, wskazać można

---

<sup>131</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie, Warszawa 2007, s. 302.

<sup>132</sup> Zob. D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Wydawnictwo Civitas, Warszawa 2006, s. 57–68.

<sup>133</sup> Istotą oceniania ciągłego jest systematyczna kontrola dokonywana przez nauczyciela. Po zapoznaniu się ze stanem wiedzy uczniów nauczyciel tworzy wyrażoną w odpowiedniej skali ocenę ogólną, przyjmującą postać oceny globalnej (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 741).

<sup>134</sup> Ocenianie jednorazowe jest zazwyczaj domeną wszelkiego rodzaju egzaminów i konkursów. Wyrażona przez nauczyciela opinia wartościująca uczniowskie dokonania przyjmuje tutaj postać oceny sumarycznej (tamże).

podziały na ocenianie sprawdzające<sup>135</sup> i różnicujące<sup>136</sup> oraz ocenianie wynikowe<sup>137</sup> i procesualne<sup>138</sup>.

Spoglądając natomiast na aspekt samego nastawienia nauczyciela do procesu oceniania i biorąc pod uwagę czynniki, którymi kieruje się on podczas sprawdzania i wartościowania uczniowskich wyników i osiągnięć, wyróżnić można ocenianie intuicyjne<sup>139</sup>, analityczne<sup>140</sup> i holistyczne<sup>141</sup>.

<sup>135</sup> Ocenianie określane mianem sprawdzającego polega na komparatystycznym zestawieniu osiągniętych przez ucznia wyników z wymaganiami określonymi przez nauczyciela i wynikającymi z treści i zagadnień realizowanego programu nauczania (W. Walczak, *Jak oceniać ucznia...*, s. 20).

<sup>136</sup> W procesie oceniania różnicującego osiągnięcia konkretnego ucznia zostają zestawione z wynikami innych członków uczniowskiej społeczności lub są porównywane do ustalonych wcześniej przez nauczyciela standardów, stanowiących model wyjściowy, a więc swoisty „wzorzec” służący do konstruowania oceny (tamże).

<sup>137</sup> W ocenianiu wyników wartościowaniu podlega jedynie wynik końcowy procesu uczenia się w postaci poziomu wiedzy i umiejętności opanowanych przez ucznia i uwewnętrzzonych w momencie dokonywania ich sprawdzenia przez nauczyciela (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 734).

<sup>138</sup> Zakres przedmiotowy oceniania procesualnego nie ogranicza się wyłącznie do wartościowania samego końcowego efektu procesu uczenia się, wyrażonego poziomem wiedzy i umiejętności opanowanych przez ucznia i uwewnętrzzonych w momencie dokonywania ich sprawdzenia przez nauczyciela, tak jak dzieje się to w ocenianiu wynikowym. Przedmiotem, na który ukierunkowane jest ocenianie procesualne, poza stanem wiedzy, jest także sam proces jej zdobywania, proces uczenia się, na który składa się wiele dodatkowych okoliczności i czynników, uwzględnianych jako kryteria uzupełniające wiedzę i umiejętności w całościowej ocenie ucznia i jego wyników (tamże).

<sup>139</sup> Ocenianie intuicyjne polega na całościowym ujęciu wartościowania wiedzy i umiejętności opanowanych przez ucznia, przy jednoczesnym niskim stopniu sprecyzowania i uwzględniania swoistych punktów odniesienia w postaci kryteriów czy też wyraźnych wymagań, wyznaczonych chociażby przez realizowany program nauczania, których spełnienie skutkowałoby przypisaniem osiąganym przez ucznia wynikom właściwej pozycji na przyjętej skali ocen. Model ten opiera się na wiedzy teoretycznej i doświadczeniu praktycznym nauczycieli, którzy oceniają swoich podopiecznych, kierując się głównie własną intuicją (tamże).

<sup>140</sup> Ocenianie analityczne sprowadza się do mierzenia wyodrębnionych w izolacji, szczegółowych elementów wiedzy ucznia i jego umiejętności, a następnie na odniesieniu ich do wyraźnych wytycznych wynikających z realizowanego programu nauczania czy wcześniejszych ustaleń i założeń poczynionych przez nauczyciela oraz na przypisaniu na podstawie owego odniesienia właściwej wartości oceny, odzwierciedlającej uczniowskie osiągnięcia. Dzięki wprowadzeniu kryteriów zewnętrznych, których wyraźnie brakuje w modelu oceniania intuicyjnego, uzyskuje się tutaj większą pewność i rzetelność zebranych w toku procesu sprawdzania uczniowskiej wiedzy i opanowanych umiejętności informacji. Z wykorzystaniem tego modelu oceniania stosunkowo łatwo ustalić można stopień opanowania wiedzy, lecz nie jest możliwe efektywne zmierzenie jej jakości i skuteczności posługiwania się nią przez ucznia w codziennej, życiowej praktyce. Wyniki badania uczniowskich wiadomości i umiejętności, dokonywane w sytuacji izolacji, nie mogą być bowiem uznane za wymierny wskaźnik świadczący o ich skutecznym powiązaniu w większe struktury poznawcze (tamże).

<sup>141</sup> Ocenianie holistyczne sprawdza sposób powiązania wiedzy i umiejętności w złożone struktury poznawcze, bada również funkcjonalność i użyteczność owych całości w praktyce. Stosowanie modelu oceniania holistycznego pozwala zatem na wiarygodne i rzetelne ustalenie, w jakim stopniu uczeń spożytkowuje swoją wiedzę i na ile efektywnie potrafi wykorzystywać i zastosować zdobyte wiadomości i umiejętności w codziennym życiu (tamże).

W dzisiejszej praktyce edukacyjnej istnieje wiele modeli oceniania, charakteryzujących się odmiennym kształtem, formą i postacią, jakie przyjmuje szkolna ocena ucznia. Jeśli za główny wyznacznik przyjmując sposób formułowania i postać wystawionej uczniowi przez nauczyciela oceny, to wówczas krystalizuje się podział systemów oceniania, w którym można wyróżnić model tradycyjny, model punktowy i symboliczno-ocenowy, a także modele alternatywne<sup>142</sup>.

W modelu tradycyjnym oceny wystawiane są w postaci not szkolnych, przyjmujących postać cyfrową i zawierających się w ściśle określonej skali odpowiadającej stopniowi opanowania wiedzy i umiejętności realizowanych w toku nauczania i uczenia się, a wyznaczonych przyjętym programem treści kształcenia.

W polskich realiach oświatowych model ten jest stosowany w codziennej praktyce edukacyjnej szkół publicznych przeznaczonych dla dzieci oraz młodzieży i swym zasięgiem obejmuje okres nauki od klasy IV szkoły podstawowej do momentu przystąpienia do egzaminu maturalnego. Zgodnie z § 7 pkt 1–2 Rozporządzenia z 2017 roku zakres ocen szkolnych zawiera się w cyfrowych stopniach według następującej skali:

- 1) stopień celujący – 6;
- 2) stopień bardzo dobry – 5;
- 3) stopień dobry – 4;
- 4) stopień dostateczny – 3;
- 5) stopień dopuszczający – 2;
- 6) stopień niedostateczny – 1.

W modelu tradycyjnym dominującym kryterium, na podstawie którego wartościuje się edukacyjne osiągnięcia i wyniki uczniów, jest kryterium opanowania wiedzy. Punktem odniesienia, do którego porównywane są osiągnięcia uczniów, jest opracowana i wyznaczona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej właściwa dla danego etapu nauczania podstawa programowa. Model ten od samego początku swego istnienia spotykał się z falą pedagogicznej krytyki ze względu na sprowadzenie samego procesu uczenia się do spełnienia przez ucznia jedynie ustawowo wyznaczonych wymagań edukacyjnych, bez pytania o jego indywidualne możliwości, zdolności, predyspozycje, zainteresowania i potencjał, bez wartościowania zaangażowania ucznia, jego wkładu pracy i poczynionych w nauce postępów<sup>143</sup>. Model oceniania tradycyjnego na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat w praktyce edukacyjnej i oświatowej wieloaspektowo ewoluował<sup>144</sup>, czego efektem były choćby liczne modyfikacje jego postaci i zasad funkcjonowania.

<sup>142</sup> Zob. B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 75.

<sup>143</sup> Tamże, s. 77.

<sup>144</sup> Istotną zmianą, jaka pojawiła się w toku ewolucji tradycyjnego modelu oceniania, było wprowadzenie możliwości różnicowania wymagań edukacyjnych w stosunku do indywidualnego

Zmodyfikowaną wersją oceniania tradycyjnego są modele punktowo-ocenowe lub literowo-ocenowe. Głównym założeniem wspomnianych powyżej modeli jest przyznawanie uczniom za zdobytą wiedzę i opanowane umiejętności punktów bądź liter, które następnie przeliczane są na cyfrowe stopnie<sup>145</sup>. Sposób przeliczania zostaje ustalony w ramach działań wewnątrzszkolnych, a nawet wewnątrzklasowych, stąd różne szkoły cechuje wysoki stopień odrębności i zróżnicowania w sposobach oceniania z użyciem modelu punktowego. Przykładowym sposobem owego procesu przeliczania może być ustalenie limitu punktów, które każdy uczeń powinien zebrać, aby uzyskać na zakończenie np. danego semestru nauki określoną ocenę. Limity punktów w większości przypadków ustala sam nauczyciel, uwzględniając zakres materiału nauczania, liczbę godzin lekcyjnych oraz skalę trudności przedmiotu (np. 50 punktów uzyskanych przez ucznia w ciągu jednego semestru nauki to ocena niedostateczna, 60 punktów to ocena mierna, 70 punktów to ocena dostateczna, a 80, 90 i 100 punktów to odpowiednio ocena dobra, bardzo dobra i celująca).

Innym przykładem może być modyfikacja tego typu oceniania oparta na niezwykle prostym konstrukcyjnie schemacie zero-jedynkowym. Ustala się tutaj tzw. próg wymagań<sup>146</sup>, czy też określoną poprzeczkę, którą uczeń musi pokonać, chcąc uzyskać zaliczenie danego przedmiotu. Nauczyciel w sposób precyzyjny określa i prezentuje uczniom wymagania będące nadrzędnym i obligatoryjnym warunkiem otrzymania oceny zaliczającej (jedynek) lub niezaliczającej (zero). Uczniowie, którzy sprostają wyzwaniu i którym uda się ową poprzeczkę pokonać, otrzymują najwyższą ocenę według obowiązującej skali, czyli np. 6, pozostali zaś, którym się nie powiodło, i ci, którzy sprawdzianu swoich wiadomości nie zaliczyli, otrzymują ocenę „1” i nie uzyskują promocji do wyższej klasy.

Wzorując się na doświadczeniach i praktyce szkół z krajów anglosaskich, nauczyciele chętnie sięgają także po literowo-ocenową odmianę modelu

---

potencjału rozwojowego ucznia. Zmiany te podyktowane były tendencjami zmierzającymi do uczynienia ucznia głównym podmiotem oddziaływań edukacyjnych i jednocześnie nadrzędnym obiektem troski szkoły, której zadanie miało się sprowadzać do przekazania możliwie największej ilości wiedzy, zgodnie z indywidualnymi możliwościami i predyspozycjami osobowościowymi ucznia. W efekcie tendencje te doprowadziły do przyznania nauczycielom możliwości obniżania poziomu oczekiwań w stosunku do uczniów, którzy nie mogli sprostać wymaganiom programowym, a u których np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne stwierdziły deficyty w biopsychicznym rozwoju (zgodnie z Zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 1993 roku, Dz.U. z 1993 r., Nr 103, poz. 472). Były to jedne z pierwszych i nielicznych działań w sferze tradycyjnego modelu oceniania, które wprowadziły częściową indywidualizację procesu nauczania, uczenia się i przede wszystkim wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, z uwzględnieniem zróżnicowania i dysproporcji w zakresie ich szeroko rozumianego rozwoju (B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, s. 77–80).

<sup>145</sup> Tamże, s. 80–82.

<sup>146</sup> Tamże, s. 80.

punktowego<sup>147</sup>. Skala ocen w większości przypadków pozostaje nadal sześciostopniowa, lecz w miejsce cyfr czy punktów wprowadzone zostają litery z odpowiadającą im klasyfikacją uczniów: wybitnych (ocena A), bardzo dobrych (B), dobrych (C), przeciętnych (D), poniżej przeciętnych (E) i najslabszych czy też nie do przyjęcia (ocena F). Pojawiły się również tendencje zmierzające do wzbogacenia systemów literowych dodatkową, numeryczną skalą ocen, będącą wyrazem wysiłku, nakładu pracy i zaangażowania włożonego przez uczniów w proces zdobywania wiedzy. Uwzględniając uczniowskie zaangażowanie i postępy w opanowywaniu nowego materiału skale ocen przyjmują postać cztero- (3 – maksymalny, 2 – częściowy, 1 – sporadyczny, 0 – żaden), pięcio- (4 – wysoki, 3 – średni, 2 – niski, 1 – znikomy, 0 – zerowy) bądź sześciostopniową (5 – maksymalny, 4 – wysoki, 3 – umiarkowany, 2 – niski, 1 – sporadyczny, 0 – zerowy)<sup>148</sup>.

Kolejnym przykładem modyfikacji tradycyjnego oceniania jest model oparty na umownej symbolice oceny. Ideą wprowadzenia modelu symboliczno-ocenowego było zastąpienie tradycyjnej formy not szkolnych przekazywanymi uczniom symbolami, postaciami lub systemami znaków<sup>149</sup>. Wprowadzenie elementów graficznych było w swoim założeniu podyktowane dobrem najmłodszych uczniów, rozpoczynających dopiero swoją drogę edukacyjną, i miało za zadanie m.in. ułatwienie procesów adaptacyjnych do nowego środowiska, jakim bez wątpienia jest dla nich szkoła.

Odmienność stosowanych symboli pozostaje w zasadzie nieograniczona i jest zależna tylko od pomysłowości nauczyciela czy też uczniów, z którymi on pracuje. W miejsce tradycyjnej „piątki” czy „szóstki” pojawiają się radosne, rozpromienione i uśmiechnięte buzie, słoneczka, karty przedstawiające pozytywnych bohaterów bądź inne elementy o pozytywnym ładunku emocjonalnym, odzwierciedlające uczucia szczęścia, radości i sukcesu. W sposób analogiczny ocenom słabszym przypisuje się symbolikę w postaci smutnych, pozbawionych uśmiechu buzi, słoneczek schowanych za ciemnymi chmurkami etc. W niektórych przypadkach nauczyciele rezygnują z form ilustrowanych i obrazkowych, wprowadzając w ich miejsce np. figury geometryczne i przyporządkowują danym kształtom czy też określonym kolorom figur poszczególne oceny. Zastąpienie oceny w formie cyfrowej symbolem ma wywoływać u uczniów pozytywne nastawienie do szkoły, motywować do nauki i zapobiegać zniechęceniu do dalszej aktywności edukacyjnej.

Prezentowane powyżej modele oceniania opierają się na koncepcjach edukacyjnych zorientowanych na „program nauczania” i weryfikację jego realizacji. Programy nauczania wielokrotnie narzucały „treści obce”, dalekie od zainteresowań i możliwości ucznia. Działania pedagogiczne sprowadzały się

<sup>147</sup> Tamże.

<sup>148</sup> Tamże, s. 81.

<sup>149</sup> Tamże.



jedynie do realizacji treści programowych, ocena zaś odpowiadała wyłącznie na pytanie, czy i w jakim stopniu uczeń opanował programowe zagadnienia. Nie było miejsca na podmiotowość czy indywidualizm, pomijano elementarne cechy ludzkiej osobowości, takie jak styl i właściwości myślenia, temperament, wytrwałość i dokładność zdobywania wiedzy, warunkujące i mające znaczący wpływ na proces uczenia się, na jego jakość i efekt końcowy.

Modele nauczania podporządkowane ocenom potrafią sprawić, że uczeń staje się zależny od tego, kto, jak i za co go ocenia. Rodzi to uzasadniony pedagogicznie niepokój przed powstaniem pełnego lęku klimatu negatywnego nastawienia ucznia do szkoły, zaburzającego naturalną motywację, chęć zdobywania nowej wiedzy i nowych doświadczeń.

Dodatkowym czynnikiem wywołującym uprzedzenie do szkoły i niechęć do nauki jest wyraźny i często obecny w tradycyjnym modelu oceniania szkolnego brak nauczycielskiego zainteresowania wkładem pracy i postępami dokonywanymi przez uczniów, co w konsekwencji może doprowadzić ucznia do utraty poczucia własnej wartości, przestaje on bowiem wierzyć w siebie i traci nadzieję na możliwość osiągnięcia jakiegokolwiek sukcesu.

Aby poprawić dotychczasowy system edukacyjny oparty na „kulcie stopnia”<sup>150</sup>, konieczne okazały się modyfikacje zmierzające do odpowiedzi na pytania: komu ocenianie ma służyć, co należy oceniać i co jest istotą oraz sensem oceniania. To właśnie tak postawione pytania stały się swoistym drogowskazem przy opracowywaniu nowych, alternatywnych koncepcji i propozycji oceniania uczniów w klasach I–III szkoły podstawowej.

Dlaczego dążenia do zmian w zakresie oceniania szkolnego skupiły się przede wszystkim na pierwszym etapie szkolnej edukacji? Otóż wartościowanie edukacyjnych osiągnięć ucznia na płaszczyźnie edukacji elementarnej, a więc w klasach I–III szkoły podstawowej, spełnia niezwykle istotną funkcję: szkolne wrażenia i doświadczenia z pierwszego etapu nauczania w znacznej mierze mogą kształtować u dziecka świadomość podlegania mechanizmom oceniania zarówno w szkole, jak i w życiu. Systemy oceniania, którym poddawani są uczniowie rozpoczynający naukę w szkole podstawowej, w dużej mierze warunkują ich udaną i efektywną adaptację do nowego środowiska. Ocena i proces jej konstruowania oddziałują również na psychikę rozpoczynającego edukację szkolną dziecka, kształtują jego nastawienie i motywację do nauki, wywierają wpływ na uczniowskie postrzeganie szkoły i osoby nauczyciela, warunkują dalszy rozwój edukacyjny<sup>151</sup>. Nieprawidłowy system oceniania bądź źle przeprowadzona procedura wartościowania edukacyjnych osiągnięć i postępów ucznia mogą przyczyniać się do niepowodzeń szkolnych, wywoływać

<sup>150</sup> A. Brzezińska, E. Misiorna, *Ocena opisowa...*, s. 10.

<sup>151</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie w kształceniu zintegrowanym – dylemat i wyzwanie dla nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 293.



niechęć do nauki<sup>152</sup>, a w konsekwencji nawet psychologiczny lęk przed szkołą i obawy przed uczestniczeniem w jej społeczności<sup>153</sup>.

Alternatywne modele oceniania cechuje odejście od tradycyjnej formy wystawiania stopni, które zastąpione zostają oceną opisową.

Ocenianie opisowe to jedna z form ocen szkolnych dokonań uczniów, przyjmująca formę rozbudowanej informacji pisemnej (czasem wzbogaconej bądź zastąpionej formą ustną), zawierającej komentarz o procesie uczenia się i postępach w edukacji dziecka<sup>154</sup>. Informacje przekazane w ten sposób mają charakter niestandardowy i subiektywny, obejmują wiele sfer funkcjonowania ucznia, nie ograniczają się tylko do wiedzy i umiejętności typu szkolnego, ale poruszają także problem szeroko rozumianego rozwoju społeczno-emocjonalnego, fizycznego oraz zainteresowań i szczególnych uzdolnień. Jest to zatem pisemna informacja na temat procesu i wyniku edukacyjnej aktywności, przygotowana i skonstruowana przez nauczyciela na podstawie systematycznie prowadzonych obserwacji i analizy wykonywanych przez ucznia zadań<sup>155</sup>.

Ocena opisowa, przybierając często literacką wręcz formę listu skierowanego do ucznia, zawierającego ogół informacji na temat jego dotychczasowych wyników i bieżących osiągnięć, staje się tym samym cennym źródłem dla rodziców, orientując ich w poczynaniach edukacyjnych dzieci. Ocena opisowa dokonywana jest w skali nominalnej, a więc „każdy uczeń stanowi osobną klasę wartości i żadne porównania nie mają znaczenia”<sup>156</sup>. Swym zakresem obejmuje nie tylko wiedzę i umiejętności opanowane przez ucznia, ale również wiele czynników współtworzących kontekst procesu uczenia się. Jej konstruowanie opiera się przede wszystkim na procesie wnikliwej i dogłębnej obserwacji dziecka dokonywanej przez nauczyciela w zróżnicowanych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Obserwacji poddawane jest zarówno zaangażowanie uczniów w proces zdobywania wiedzy i umiejętności, jak i ich wkład pracy oraz przejawy aktywności edukacyjnej, które uwzględnia się w stopniu nie mniejszym niż sam poziom opanowanych wiadomości.

Uwzględnianie różnic w zakresie rozwoju uczniów, ich zróżnicowania temperamentalno-charakterologicznego, przywracało nieobecny w modelu tradycyjnym indywidualizm procesu oceniania, wyzwalając go z odgórnie ustalonych punktów odniesienia czy przyjętych przez nauczycieli w toku konstrukcji tradycyjnej oceny schematyzmu i szablonowości działania.

<sup>152</sup> M. Kowalewski, *Evaluation of the Education-Related Achievements...*, s. 221.

<sup>153</sup> Zob. M. Kowalewski, *Bezpieczna ocena szkolna w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Pokój jako przedmiot badań społecznych i pedagogicznych*, T. Jałmużna, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006, s. 299–306.

<sup>154</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 728.

<sup>155</sup> Tamże, s. 729.

<sup>156</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 310.

W założeniu funkcjonalnym bezstopniowego modelu oceniania, zastępując cyfrowy i wymierny stopień słownym opisem, zrezygnowano z możliwości różnicowania wyników osiąganych przez uczniów, zaprzestając tym samym dokonywania porównawczych zestawień, rankingów i klasyfikacji, tak bardzo krytykowanych zarówno przez teoretyków, jak i praktyków kształcenia. Jak podkreślała w latach dziewięćdziesiątych minionego stulecia Elżbieta Misiorna, autorka wielu artykułów i opracowań poświęconych ocenianiu uczniów, w szkole:

wszystko się oblicza (prócz tego, co najważniejsze) i wszystkich się wzajemnie porównuje, wywołując zawiść, niezgodę i frustrację tych z ostatnich miejsc w tabelach oraz lęki i obawę osób zajmujących pierwszą lokatę przed utratą tak znaczącej pozycji. Bo wiszą wszędzie: wykazy ocen poszczególnych uczniów (co powinno być otoczone dyskrecją), ocen każdej klasy i szkoły, ilości wypożyczeń w bibliotece, ilość prac społecznych, ilość spóźnień, nieobecności, brudnych zębów i różnych przedziwnych faktów. I co najważniejsze, szkoła tymi liczbami i miejscami w tabelach żyje, szkoła tym się przejmując<sup>157</sup>.

We wprowadzeniu bezstopniowego modelu oceniania do szkół podstawowych upatrywano szans i nadziei na eliminację bądź ograniczenie negatywnych zjawisk będących konsekwencją procesu oceniania szkolnego, np. stereotypowego postrzegania ucznia przez pryzmat jego wyników, statystycznego i często niesprawiedliwego etykietowania uczniów na „lepszych” i „gorszych”, na tych mniej i bardziej zdolnych – ze względu na ich oceny, czy wreszcie rywalizacji o stopnie, której szkolnym postaciom przypisywano pejoratywne społecznie znaczenie<sup>158</sup>.

Ocena opisowa w swoim założeniu miała zachęcać i motywować ucznia do nauki, wskazując systematyczny postęp wszechstronnego rozwoju, jaki dokonał się w czasie, który podlega analizie badawczej (obserwacyjnej). Zawierała ona wskazówki i wytyczne zarówno dla ucznia, jak i jego rodziców, określające zakres dalszych działań edukacyjnych. System oceniania opisowego, jaki upowszechnił się w Polsce w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, był wyrazem odejścia od pedagogiki formalnej w kierunku pedagogiki otwierającej, stanowił próbę zastąpienia pedagogiki pamięci pedagogiką oczekiwań, umożliwiającą uczniom w miarę samodzielne poszukiwanie wiedzy, respektującą ich rozwojowy indywidualizm, pozwalającą na odkrywanie siebie i swoich możliwości<sup>159</sup>.

Ocenianie opisowe było ukierunkowane na wspomaganie szkolnej kariery ucznia, wskazując prymat wielokierunkowego rozwoju dziecka jako najważniejszą wartość edukacyjną. Powinność i praca nauczyciela skupiają

<sup>157</sup> E. Misiorna, *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8, s. 477.

<sup>158</sup> Zob. M. Kowalewski, *System oceniania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej – teoria i praktyka*, „Kultura i Wychowanie” 2015, nr 9, s. 84.

<sup>159</sup> E. Żmijewska, *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 17.

się zatem wokół odkrywania i ujawniania potencjału rozwojowego ucznia i możliwości wspomagania jego rozwoju. Program nauczania nie oznaczał już zbioru wybranych haseł koniecznych do zrealizowania, lecz dzięki ocenianiu opisowemu stawał się pomocniczym materiałem służącym do zmiany i wzbogacania uczącego się umysłu. Ten alternatywny, bezstopniowy model oceniania szkolnego podporządkowany był dwóm odmiennym orientacjom wyznaczającym zasady jego działania. W obu przypadkach uczniowie zamiast cyfrowych stopni otrzymywali ocenę opisową, z tym rozróżnieniem, że mogła ona przyjmować funkcję selekcyjną, następstwem czego była promocja do następnej klasy lub powtarzanie danego etapu nauczania, bądź ograniczać się tylko do informacyjnej diagnostyki, nie selekcjonując uczniów i nie mając wpływu na ich klasyfikowanie roczne<sup>160</sup>.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że zdecydowana większość prezentowanych modeli oceniania koncentruje się wyłącznie na dydaktycznych kryteriach służących procesowi konstruowania oceny. Jedynie alternatywne modele opisowe odwołują się do szerszego kręgu czynników, których uwzględnienie w procesie oceniania wydaje się w ich założeniu funkcjonalnym w pełni uzasadnione.

W analizach modeli oceniania nie należy pomijać niezwykle istotnego kontekstu konstrukcji oceny szkolnej i jej oddziaływania w wymiarze społecznym. Uwzględniając aspekty społeczne w toku wartościowania edukacyjnych wyników uczniów, można bowiem dokonać drugiego, dychotomicznego podziału, obejmującego swym klasyfikacyjnym zakresem wszystkie niemalże modele oceniania. Podział ten warunkuje kryterium samego podejścia do sprawdzania osiągnięć uczniów: z jednej strony sprawdzanie może być jedyną rzeczywistą podstawą oceniania, z drugiej zaś może być wsparte szczegółową rejestracją przebiegu procesu uczenia się oraz obserwacją warunków społecznych, które się na ten proces składają.

W tak sprecyzowanym ujęciu teoretycznym wartościowanie edukacyjnych osiągnięć uczniów, ograniczone do ustalenia i komunikowania uczniowi oceny wyłącznie na podstawie sprawdzenia poziomu jego wiedzy i umiejętności, określane będzie mianem oceniania wąskodydaktycznego<sup>161</sup>. Uwzględnienie więcej niż jednego kryterium, nieograniczanie się tylko do poziomu opanowania wiedzy, ale także analizowanie w procesie oceniania złożonego kontekstu, jaki towarzyszy procesowi uczenia się i na jaki składają się zarówno aspekty wychowawcze, jak i społeczne, zmienia konstrukcję oceniania z wąskodydaktycznego na szersze – na ocenianie w wymiarze społeczno-wychowawczym<sup>162</sup>.

<sup>160</sup> Zob. B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, s. 81–85.

<sup>161</sup> Zob. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 302.

<sup>162</sup> Zob. tamże, s. 303.

Uwzględnienie w procesie oceniania dodatkowych, pozaprogramowych kryteriów składających się na kontekst procesu uczenia się znajduje swoje niewątpliwe uzasadnienie i w teorii, i w praktyce współczesnej edukacji. Jak podkreśla Susan M. Brookhart: „ocena szkolna jest jakby luźną mieszanką postawy, wkładu pracy i osiągnięć ucznia”<sup>163</sup>. Gdyby, podążając za Brookhart, przyjąć założenie, że ocenianie wewnątrzszkolne, które dokonuje się w codziennej praktyce edukacyjnej szkoły, nie stanowi wyłącznie pomiaru samego wyniku uczenia się, lecz jest ono również „epizodem samego uczenia się”<sup>164</sup>, to wówczas kontekstualizacja procesu oceniania i jego wyniku, rozumiane jako ich zrelatywizowanie względem warunków kształcenia, a więc zarówno nauczania, jak i uczenia się, wydaje się nie tylko zasadna, ale wręcz konieczna<sup>165</sup>.

Stanowisko to sugeruje dalsze pytanie o kryteria współtworzące kontekst procesu kształcenia, warunkujące przebieg nauczania i uczenia się oraz wywierające wpływ na ich efekt końcowy, wyrażony wystawioną przez nauczyciela oceną. Niemierko proponuje, aby wśród nich wymieniać osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne, pracę ucznia, warunki domowe i sytuację środowiskową szkoły<sup>166</sup>.

Refleksja nad rozszerzeniem liczby kryteriów oceniania ujawnia słabości wąskodydaktycznego modelu szkolnej oceny uczniów. Skupiając się wyłącznie na stanie wiedzy i poziomie opanowanych umiejętności, zakładamy pewien odgórnie istniejący, pożądaný układ odniesienia, wyznaczony wymogami programu nauczania bądź ustalonymi przez nauczyciela założeniami, do których porównywane są wyniki poszczególnych uczniów. Kontrola poziomu wiedzy dokonywana zazwyczaj z wykorzystaniem standaryzowanych testów sprawdzających pozwala tylko na różnicowanie osiągniętych przez uczniów wyników, nie udziela jednak odpowiedzi na pytanie o źródło i przyczynę owych różnic i w wyniku swego rodzaju uogólnienia procesu oceniania ogranicza indywidualizację samego procesu kształcenia. A przecież dzisiejsze społeczeństwo można określić mianem „społeczeństwa różnic” – różnic widocznych praktycznie w każdej sferze życia, w większości wymiarów ludzkiej egzystencji.

<sup>163</sup> S. M. Brookhart, *Grading Practices and Validity*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 1991, vol. 10, iss. 1, s. 35.

<sup>164</sup> S. M. Brookhart, *Grading*, Pearson North America, New York 2009, s. 57.

<sup>165</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 302.

<sup>166</sup> Wśród osiągnięć emocjonalno-społecznych Niemierko wymienia m.in. wdrażanie się przez ucznia do przewidzianych czynności, przejawiane nimi zainteresowanie oraz umiejętność skupienia na nich swojej uwagi. Kryterium pracy ucznia zakłada uwzględnienie w procesie oceniania uczniowskiej systematyczności i zaangażowania w działaniach edukacyjnych przy jednocześnie ograniczonych zdolnościach (np. do nauki danego przedmiotu). Warunki domowe brane są pod uwagę jako kryterium wówczas, gdy w znaczący sposób utrudniają pracę ucznia (np. ze względu na brak własnego pokoju, na obciążenie inną pracą czy brak zachęty i dobrego przykładu ze strony rodziców). Kryterium szkoły uwzględniane jest wówczas, gdy wynik ucznia został uzyskany w szkole nie dość silnej materialnie i kadrowo (tamże, s. 303).

Zróżnicowanie to nie występuje jedynie w wymiarze globalnym, cechuje też mniejsze strukturalnie społeczności ludzkie. Mówi się o różnicach etnicznych, religijnych, materialnych, widocznych nawet w niewielkich skupiskach jednostek. Nie omija także sfery edukacji, a wręcz przeciwnie, w szerokim zakresie obejmuje również środowiska szkolne. Zarówno całe placówki, jak i ich pojedyncze klasy nie są jednolite strukturalnie, uczniów, którzy je współtworzą, cechują bowiem znaczne różnice. Dysproporcje odnaleźć można w sferze ogólnie rozumianego rozwoju biopsychicznego, a więc w sposobie ukształtowania psychiki uczniów, ich sfery emocjonalnej, wykształconego lub nie systemu wartości moralnych, układu struktur poznawczych, jakimi dysponują, tj. posiadanej już wiedzy i opanowanych umiejętności, wreszcie predyspozycji niezbędnych w toku procesu kształcenia, np. efektywności percepcji, umiejętności skupienia uwagi, aktywności edukacyjnej, mobilizacji w działaniu, odpowiedzialności za własne postępowanie i świadomości dokonywanych wyborów. Poza samymi czynnikami biopsychicznymi, będącymi naturalnym odzwierciedleniem rozwoju człowieka, zaznaczają się wyraźne różnice społeczne, widoczne chociażby w postaci zróżnicowania sytuacji materialnej rodzin, z których pochodzą uczniowie, warunków do nauki, jakie stwarza im środowisko domowe, zainteresowania najbliższych dziecku osób jego edukacją, sukcesami i postępami lub porażkami i stagnacją. Świat, w którym egzystuje uczeń, nie ogranicza się wyłącznie do szkoły i nie tylko szkoła, zjawiska i relacje, jakie w niej panują, warunkują przebieg procesu uczenia się. Wszystko to, co otacza ucznia, a więc jego środowisko rodzinne, przyjęty i ukształtowany przez nie system ogólnych wartości i postaw, których transmisja dokonuje się w toku procesu wychowania, specyfika i charakter relacji z rodzicami, rówieśnikami i najbliższym otoczeniem, będzie kształtować sylwetkę przyszłego dorosłego człowieka i nie pozostanie bez wpływu na przebieg jego drogi edukacyjnej.

Nie uwzględniając przywołanych kryteriów i okoliczności, ograniczając się w swojej praktyce zawodowej do oceniania w wąskodydaktycznym wymiarze, nauczyciele bardzo często dokonują stereotypowej klasyfikacji uczniów, przylepiając im etykietę „mniej” lub „bardziej” zdolnych jedynie na podstawie wyniku osiągniętego w toku sprawdzania poziomu wiedzy. Czy jednak takie wartościowanie osiągnięć uczniów jest sprawiedliwe? Może zróżnicowanie ocen końcowych nie wynika tylko z faktu, że uczniowie, którym przypisuje się status „gorszych”, włożyli mniej pracy i zaangażowania w proces zdobywania wiedzy od swoich bardziej „zdolnych” i pracowitych rówieśników? Może istnieją dodatkowe czynniki, których uwzględnienie pozwoliłoby precyzyjnie określić źródło i przyczyny owych różnic w końcowych wynikach sprawdzianu wiadomości? Może mniej zdolni uczniowie, dysponując identycznymi warunkami do nauki i pracy jak ich „lepsi” koledzy, dorównywaliby im swoimi osiągnięciami?

Refleksje te wskazują pewien statyczny charakter, jaki cechuje ocenianie wąskodydaktyczne, podczas gdy dynamizm rozwoju dzisiejszej rzeczywistości, w tym także oświaty, wymaga uchwycenia owych zmian. Jak podkreśla Brookhart: „ocenie jest elementem systemu dydaktycznego i dokonuje się w tym systemie, a nie w abstrakcyjnej populacji uczniów, względem której moglibyśmy przyjmować pewne odgórnie założone wyznaczniki”<sup>167</sup>.

Na tle ogólnego, dychotomicznego podziału modeli oceniania na wąskodydaktyczne i społeczno-wychowawcze wielu teoretyków kształcenia wymienia jeszcze jedną kategorię, a mianowicie ocenianie wspierające. Z założenia polega ono na próbie ustalenia oceny adekwatnie odzwierciedlającej poziom wiedzy i opanowanych umiejętności, stanowiącej rzetelne źródło informacji o wyniku kształcenia, zakomunikowanej uczniowi w taki sposób, aby wspomagać jego dalszą aktywność edukacyjną i wspierać jego rozwój szkolny<sup>168</sup>. Powstała w toku wspierającego wartościowania ocena wyposażona jest w dodatkowy komentarz, będący swoistą instrukcją dla uczniowskiego postępowania, zawierający wskazówki dotyczące dalszej pracy podejmowanej w celu poprawy niezadowolającego stanu bieżących osiągnięć lub jeszcze bardziej efektywnego pozyskiwania nowej wiedzy i umiejętności w przyszłości<sup>169</sup>. O ile w modelu wąskodydaktycznym stopień szkolny zależy tylko od spełnienia kryterium ustalonych wymagań, a w modelu społeczno-wychowawczym oprócz spełnienia wymagań na wysokość oceny wpływ mają także czynniki kontekstowe (społeczne i wychowawcze), o tyle w ocenianiu wspierającym wysokość stopnia zależy jedynie od spełnienia wymagań, lecz na towarzyszący jej komentarz, realizujący pedagogiczną funkcję oceny, składają się wszystkie czynniki współtworzące kontekst procesu uczenia się<sup>170</sup>.

Refleksje na temat rozszerzenia kryteriów oceniania i uwzględnienia społecznego kontekstu współtowarzyszącego i warunkującego proces uczenia się stanowią odwołanie do definicji sformułowanej przez Meighana, traktującej ocenianie jako „zbieranie informacji, na których będzie można oprzeć sądy o doświadczeniach uczenia się”<sup>171</sup>. Rozpatrywanie społecznych aspektów oceniania szkolnego nie powinno być jednak ograniczone wyłącznie do samego procesu konstrukcji oceny i doboru kryteriów stanowiących wyznaczniki wspomagające i orientujące jej formułowanie ani do samego kontekstu współtowarzyszącego procesowi uczenia się i warunkującego jego końcowe efekty. Niezwykle istotne, oprócz kryteriów konstrukcyjnych, modelu i formalnej postaci oceny, okazują się również konsekwencje, jakie wywołuje sam proces oceniania szkolnego i jego produkt w postaci wystawionej uczniowi oceny.

<sup>167</sup> S. M. Brookhart, *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 2003, vol. 22, iss. 4, s. 19.

<sup>168</sup> Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 736–739.

<sup>169</sup> Tamże.

<sup>170</sup> Tamże.

<sup>171</sup> R. Meighan, *Socjologia...*, s. 13.



Jak czytamy w jednym z opracowań Pameli Moss, amerykańskiej autorki licznych publikacji dotyczących zagadnienia pomiaru dydaktycznego: „na trafność i skuteczność oceniania składają się głównie jego konsekwencje dla poszczególnych uczniów, nie zaś prawidłowości statystyczne”<sup>172</sup>.

Na zakończenie rozważań poświęconych systemom i postaciom szkolnego oceniania warto przytoczyć jeszcze jeden model wartościowania wyników i osiągnięć uczniów – model samooceny – samooceny własnych osiągnięć dokonywanej przez uczniów, którą określić można mianem modelu alternatywnego, chociażby ze względu na jej nieobecność w powszedniej praktyce edukacyjnej oraz brak, co podkreśla Niemierko, dojrzałych teorii, które dokonałyby szeroko rozumianej analizy jego wartości w nieustannym jednocześnie poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o zasadność i konsekwencje wynikające z jej stosowania<sup>173</sup>.

Louis Cohen, Lawrence Manion i Keith Morrison, autorzy publikacji *Wprowadzenie do nauczania*, definiują uczniowskie ocenianie samego siebie jako wartościowanie przez ucznia swoich działań według własnych kryteriów<sup>174</sup>.

W polskich realiach edukacyjnych początków samooceny można poszukiwać już w latach sześćdziesiątych XX wieku, kiedy to wielu dydaktyków kształcenia stworzyło jej realne szanse egzystencji w szkolnej rzeczywistości, podnosząc w swych refleksjach i dyskusjach istotny problem samokontroli uczniowskiej wiedzy – samokontroli rozumianej jako umiejętność sprawdzania własnych sądów, działań, postępów, a także poddawania analizie ich przyczyn, eliminowania potencjalnych błędów i niedoskonałości we własnym zakresie, bez oczekiwania na pomoc z zewnątrz i bez potrzeby ingerencji osób trzecich<sup>175</sup>.

W odniesieniu do procesu uczenia się samokontrola sprowadzała się do umiejętności samodzielnego określania stanu wiadomości i sprawności, świadomości własnych możliwości, dostrzegania swoich osiągnięć, postępów i sukcesów w toku zdobywania nowej wiedzy i nabywania nowych umiejętności, a ponadto wychwytywania ewentualnych braków, błędów i niedoskonałości<sup>176</sup>. Jak podkreśla w opracowaniu poświęconym ocenianiu wspierającemu rozwój uczniów Iwona Kopaczyńska, potrzeba samokontroli jest „wynikiem naturalnych konsekwencji rozwoju uczniów, w toku którego zaczynają oni postrzegać siebie samych w kategoriach inności i odrębności”<sup>177</sup>.

Poczucie odnoszonych sukcesów, odczuwanie radości ze swoich osiągnięć, ale również samodzielne zrozumienie pojawiających się w toku uczenia

<sup>172</sup> P. A. Moss, *Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 2003, vol. 22, iss. 4, s. 16.

<sup>173</sup> Zob. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 330.

<sup>174</sup> L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1999, s. 444.

<sup>175</sup> Z. Pietrański, *Sztuka uczenia się*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1960, s. 228.

<sup>176</sup> B. Gliwa, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 107.

<sup>177</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające...*, s. 88.



się trudności, zaniepokojenie własnymi niepowodzeniami lub świadomość braku określonych wiadomości, a w konsekwencji refleksja nad samym sobą i własnymi możliwościami, stwarza uczniom szansę skutecznego pokonywania problemów pojawiających się w procesie uczenia się, rozwija ich poczucie gotowości do stawiania czoła nowym wyzwaniom i potencjalnym trudnościom, przez co zwiększa efektywność samego procesu zdobywania wiedzy. Kopaczyńska określa uczniowskie ocenianie własnych osiągnięć jako „dostrzeganie popełnianych błędów i autorefleksję służącą kształtowaniu umiejętności racjonalnego i efektywnego kierowania własnym rozwojem”<sup>178</sup>.

Samokontrola i związana z nią samoocena nie tylko zwiększają efektywność samego procesu uczenia się, ale też pozwalają uczniowi lepiej zrozumieć istotę procesu kształcenia, którego jest on bezpośrednim uczestnikiem, czyniąc go bardziej świadomym i odpowiedzialnym za własną aktywność i działalność edukacyjną.

Zdolność dokonywania samokontroli i oceny własnej pracy Sośnicki określił jako „sumienie umysłowej pracy ucznia”, które ułatwia mu drogę edukacyjną, jaką podąża, eliminując z niej m.in. utratę wiary w siebie i swoje możliwości, a wzmacniając poczucie własnej wartości i mobilizację do aktywnego działania<sup>179</sup>.

Uczniowska samokontrola i samoocena zmieniały kierunek orientujący uczniowską działalność edukacyjną, zastępując dążenie do „dobrych wyników” dążeniem do aktualizowania własnych szans i doskonalenia samego siebie<sup>180</sup>.

Model samooceny własnych osiągnięć opiera się na pomiarze ipsatywnym<sup>181</sup>, w którym główny punkt odniesienia stanowią inne, wcześniejsze doświadczenia ucznia<sup>182</sup>, a wartościowanie jego bieżących osiągnięć opiera się na kryteriach indywidualnych standardów (określonych na podstawie analizy możliwości danego ucznia oraz norm obowiązujących w grupie odniesienia) i własnych wyników (stanowiących całościowy zbiór dotychczasowych osiągnięć w podobnym zakresie programowym, zgromadzonych w toku minionych etapów edukacji)<sup>183</sup>.

Jedną z największych przeszkód w praktycznym stosowaniu samoocenia-  
nia jako modelu wartościowania uczniowskich wyników i osiągnięć w codziennej  
praktyce szkolnej jest nieznamość i częsty brak wystarczających kompetencji

<sup>178</sup> Tamże, s. 89.

<sup>179</sup> K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Państwowe Wydawnictwa Szkół Zawodowych, Warszawa 1963, s. 131.

<sup>180</sup> Zob. E. Faure, *Ce que je crois*, Editions Grasset, Paris 1971, s. 129–134.

<sup>181</sup> Pomiar ipsatywny cechuje badanie wartości, w którym układem odniesienia dla rezultatu osiągniętego przez analizowaną jednostkę są inne wyniki tej jednostki. Jego przeciwieństwem jest pomiar normatywny, cechujący większość modeli szkolnego oceniania, w którym układem odniesienia dla wyniku jednostki są wyniki osiągnięte przez grupę innych jednostek.

<sup>182</sup> J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. 121.

<sup>183</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 335.

nauczycieli w kontekście stwarzania uczniom warunków i wykształcania u nich umiejętności niezbędnych do samodzielnej oceny własnej działalności edukacyjnej i jej rezultatów. Podstawową barierą utrudniającą uczniowi nabywanie umiejętności oceniania własnej pracy jest z kolei lęk, jaki szkoła potrafi wywoływać choćby swym systemem obowiązków i wymagań<sup>184</sup>, a także konieczność pokierowania przez nauczycieli dodatkowym procesem zmierzającym do nauczenia uczniów oceniania samych siebie i własnych wyników<sup>185</sup>. Między innymi ze względu na wskazane okoliczności oraz na konieczność dokonania licznych zmian w zakresie codziennej metodyki pracy nauczyciela z jego podopiecznymi<sup>186</sup>, model uczniowskiego samoocenywania pozostaje na marginesie szkolnej rzeczywistości, egzystując jedynie w kręgu rozwiązań alternatywnych, po które wybrani nauczyciele-innowatorzy sięgają np. w ramach okresowo prowadzonego eksperymentu lub wykorzystują jako formy uatrakcyjnienia bądź podkreślenia niecodzienności prowadzonych przez siebie zajęć.

W obecnej chwili szkolne samoocenywanie uczniów można traktować jako pewien perspektywiczny kierunek rozwoju i zmian, które być może dokonają się i na trwałe zapiszą w dydaktyczno-metodycznej sferze edukacji przyszłości.

## 2.5. Metodyka oceniania szkolnego

Bieżący podrozdział zawiera informacje o tym, w jaki sposób zarówno w aspekcie proceduralnym, jak i technicznym nauczyciele dokonują wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, czym się kierują i jakich narzędzi do tego celu używają.

Dokładne zrozumienie procesu konstruowania oceny szkolnej wymaga wyjaśnienia pojęcia metodyki oceniania. W ogólnym ujęciu definicyjnym metodyka oznacza „teorię nauczania jakiegoś przedmiotu, naukę, wykład, dzieło omawiające metody pracy, a także zespół zasad, sposobów i metod

---

<sup>184</sup> Zob. G. Mietzel, *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 413–421.

<sup>185</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 340–342.

<sup>186</sup> Zmiany, o których mowa, sprowadzałyby się m.in. do: 1) ograniczenia najbardziej stresujących działań szkoły obecnych np. podczas kontroli stanu uczniowskiej wiedzy (sprawdziany, egzaminy), przez umożliwienie uczniom korzystania z materiałów, pracy z tekstem, wykorzystania zasobów Internetu; 2) zwiększenia wiedzy uczniów z zakresu teorii i praktyki oceniania, np. w postaci włączenia objaśnień metod oceniania do komentarza dydaktycznego, a także pozostawienia uczniom prawa do pytań i uzasadnienie ocen i zgłaszania swoich uwag w odniesieniu do prowadzonej przez nauczyciela polityki ocenowej; 3) przyznania uczniom większego udziału w wyznaczaniu poziomu wymagań programowych, jakie zamierza on osiągnąć w toku nauki danego przedmiotu. Ponadto zmiany dotyczyłyby sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniem oraz zastosowania nowych rozwiązań w pedagogicznej pracy z podopiecznymi, takich jak teczka prac ucznia, która jako efektywna metoda oceniania kształtującego rozwija jednocześnie uczniowskie kompetencje niezbędne w procesie samooceny (tamże, s. 331–334).

wykonywania jakiejś pracy czy badań nad jakimś zagadnieniem"<sup>187</sup>. Na potrzeby niniejszych rozważań przez metodykę oceniania będziemy rozumieć ogół technik, metod oraz sposobów, jakie nauczyciel wykorzystuje w procesie konstruowania oceny swojego podopiecznego.

Ocenianie uczniów, jako czynność dokonywana przez nauczycieli, jest zjawiskiem złożonym, a wszystkie jego elementy zarówno strukturalne, jak i funkcjonalne skupione są wokół dwóch głównych etapów proceduralnych, tj.:

- 1) ustalenia oceny ucznia – na ten etap składa się wiele działań związanych z ustaleniem poziomu uczniowskich wiadomości i umiejętności, których opanowanie poddawane jest weryfikacji (w tym określenie przedmiotowego zakresu owej weryfikacji i wyznaczenie orientacji oceniania, wybór metod, technik i narzędzi je wspomagających), oraz proces konstruowania oceny (a więc wybór nastawienia względem formułowania oceny i podejścia wobec jej konstrukcji, a także ustalenie jej formy);
- 2) komunikowania oceny uczniowi – na tym etapie określany jest sposób wyrażenia końcowej postaci oceny, a ponadto dokonywany wybór postaci, w jakiej ocena jest kierowana do ucznia.

Każdy proces wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, bez względu na przebieg, formę czy postać jego końcowego efektu, powinna poprzedzać dokonana przez nauczyciela weryfikacja poziomu uczniowskiej wiedzy i opanowanych umiejętności, którą określa się mianem kontroli lub sprawdzenia.

W literaturze przedmiotu oraz w prowadzonych przez wielu współczesnych dydaktyków i metodyków kształcenia pedagogicznych dyskursach panuje dosyć zgodne przekonanie, że spełniająca funkcję sądu wartościującego ocena powinna opierać się na wynikach skrupulatnie przeprowadzonej weryfikacji. Bez wsparcia procesami kontroli i bez dokonanego wcześniej sprawdzenia ocenianie traci obiektywizm, rzetelność i sprawiedliwość, stając się czynnością przypadkową, powierzchowną, a nawet intuicyjną. W wielu definicyjnych ujęciach procesu oceniania terminy kontrola i sprawdzenie używane są zamiennie, traktuje się je bowiem jako określenia w pełni ze sobą zgodne i tożsame znaczeniowo. Jednakże, mimo podobieństw dostrzeganych w mechanizmach ich funkcjonowania, a także w sposobie samego ich przebiegu, należy dokonać rozróżnienia obu pojęć. Według Hanny Kwiatkowskiej kontrola i sprawdzanie w aspekcie oceniania uczniów odnoszą się do „ustalenia, czy dana praca została wykonana zgodnie z planem”<sup>188</sup>.

Procesy kontroli i sprawdzania stosowane przez nauczyciela informują ponadto o przedmiocie oceny i elementach, które na tę ocenę się składają, oraz o przebiegu pracy ucznia i przejawach jego edukacyjnej aktywności. Można je traktować jako przedwstępną fazę oceny, jako narzędzie

<sup>187</sup> *Mały słownik języka polskiego*, s. 421.

<sup>188</sup> H. Kwiatkowska, *Kontrola i ocena pracy nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 632.

przygotowawcze, które opierając się na sędzie wartościującym rezultaty i umiejętności osiągnięte i opanowane przez uczących się, umożliwiają nauczycielowi podjęcie odpowiednich decyzji i wystawienie właściwych ocen podopiecznym.

Saturnin Racinowski pojęcie kontroli definiuje jako

zorganizowaną czynność czy też działalność zmierzającą do zbadania obecnego i wcześniejszego stanu rzeczy, ustalenie swoistej zgodności przebiegu danego działania z zamierzonym, przyjętym wcześniej planem oraz wskazanie sposobów usprawniania postępowania, tak by było możliwe osiągnięcie zamierzonego celu w sposób najbardziej racjonalny<sup>189</sup>.

W pedagogice termin kontrola odnosi się do „wszelkich czynności nauczyciela zmierzających do gromadzenia i scalania informacji o uczniach i klasie”<sup>190</sup>. Z perspektywy oceniania kontrola ujmowana jest jako „mechanizm służący optymalizacji procesu kształcenia, obejmujący czynności umożliwiające ustalenie stanu wyjściowego, celów działania dydaktyczno-wychowawczego oraz czuwanie nad jakością osiągniętych zamierzeń”<sup>191</sup>. Wzajemne relacje między kontrolą i oceną podporządkowane są prawidłowości zakładającej, że „kontrola nie wiąże się z oceną, może natomiast służyć procesowi oceniania”<sup>192</sup>. W ujęciu definicyjnym sprawdzanie oznacza „badanie czegoś, przekonywanie się, czy coś jest zgodne z prawdą, czy jest tak, jak powinno być”<sup>193</sup>. Z perspektywy oceniania sprawdzanie, określane tutaj jako sprawdzanie osiągnięć uczniów, jest „upewnianiem się, czy uczniowie uzyskali oczekiwane osiągnięcia, a więc, czy opanowali czynności stanowiące wymagania programowe”<sup>194</sup>. Wzajemne relacje między sprawdzaniem i oceną podporządkowane są prawidłowości zakładającej, że „sprawdzanie osiągnięć wchodzi w bliskie i złożone związki z ocenianiem i może być traktowane jako etap jego przebiegu”<sup>195</sup>. Na podstawie tych dwóch definicji widać wzajemne przenikanie się pojęć kontroli i sprawdzania oraz ich zbliżone znaczenie w aspekcie procesu oceniania szkolnego. Irena Janiszewska i Krystyna Kuligowska, autorki książki *Jak kontrolować osiągnięcia uczniów*, określają kontrolę jako „sprawdzanie osiągnięć uczniów, pozwalające stwierdzić, czy i w jakim stopniu opanowali oni materiał programowy”<sup>196</sup>.

W powyższym ujęciu definicyjnym ujawnia się nieco szerszy zakres pojęcia „kontrola” nad węższym „proces sprawdzenia”, który jest jej częścią. Potwierdza to Józef Półturzycki, pisząc: „kontrola nie tylko spełnia zadanie

<sup>189</sup> S. Racinowski, *Ocenianie uczniów...*, s. 7–8.

<sup>190</sup> R. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 503.

<sup>191</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające...*, s. 86.

<sup>192</sup> Tamże, s. 45.

<sup>193</sup> *Mały słownik języka polskiego*, s. 872.

<sup>194</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 268.

<sup>195</sup> Tamże.

<sup>196</sup> I. Janiszewska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować osiągnięcia uczniów*, Państwowe Wydawnictwa Szkół Zawodowych, Warszawa 1965, s. 139.

sprawdzenia, ale przede wszystkim daje przegląd sprawy, ułatwia nadzór, zapewnia porównywanie zamierzonych rezultatów z faktycznie osiągniętymi”<sup>197</sup>.

Jednakże w pojęciu kontroli ujawnia się pewien pejoratywny z punktu widzenia demokratyczności współczesnej szkoły aspekt nadzoru nad kimś, czego próżno szukać w definicji sprawdzania, który świadczyć może raczej o słuszności posługiwania się tym drugim pojęciem. Pojęcie kontroli możemy zdefiniować bowiem nie tylko jako porównywanie stanu faktycznego z wymaganym, ale także jako „nadzór nad kimś”<sup>198</sup>. Zasadność używania terminu „sprawdzanie” w kontekście procesu oceniania szkolnego uzasadnił Wincenty Okoń, pisząc:

Wprawdzie terminy sprawdzanie i kontrola w zasadzie znaczą to samo, ale kontrola, zgodnie z tradycją językową jest raczej zabiegiem formalnym, jest formą nadzoru ze strony jakiejś władzy zwierzchniej w stosunku do osób podwładnych. W szkole taka nadrzędność nauczycieli nad uczniami rzeczywiście często ma miejsce, wszakże współcześnie sprawdzaniu nadaje się nieformalny sens, to nie tylko nauczyciel sprawdza postępy uczniów, ale i uczniowie sprawdzają własne osiągnięcia, a w dodatku nauczyciel sprawdza sam siebie, mianowicie czy dobrze pokierował uczeniem się tego, co jest przedmiotem sprawdzania<sup>199</sup>.

Wielokrotnie nowelizowane zasady oceniania, klasyfikacji i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych już od wydanego w 1999 roku rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej<sup>200</sup> pozbawione są pojęcia kontroli. Oprócz wyeksponowanego na pierwszym planie oceniania zamiast pojęcia kontroli używa się terminu „sprawdzanie” lub „sprawdzanie wyników procesu kształcenia”.

Sprawdzanie stanu wiedzy ucznia i poziomu opanowanych przez niego umiejętności, zmierzające do ustalenia oceny konstruowanej przez nauczyciela, cechuje wysoki stopień zróżnicowania zarówno pod względem jego specyfiki, jak i samego przebiegu. Najistotniejsze jest dokładne sprecyzowanie zakresu informacji, które nauczyciel będzie poddawać weryfikacji i których występowanie lub brak będą u ocenianego ucznia obiektem nauczycielskich poszukiwań.

Ujawnia się tu wiele odmiennych nastawień i podejść pedagogicznych, jakie nauczyciele przejawiają względem procesu oceniania szkolnego, a które decydują zarówno o końcowej postaci oceny, jak i o przebiegu procesu jej konstruowania.

Podział na nastawienia wynikowe i procesualne, jaki dokonuje się w zakresie nauczycielskich orientacji względem konstruowania ocen ich podopiecznych,

<sup>197</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 258.

<sup>198</sup> *Słownik wyrazów obcych*, s. 592.

<sup>199</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 339.

<sup>200</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz.U. z 1999 r., Nr 41, poz. 413.

stanowi wyraz odmiennej postawy pedagogów wobec edukacyjnych i praktycznych skutków działań podejmowanych przez uczniów w toku procesu uczenia się.

Nastawienie wynikowe poddaje ocenie konkretny wytwór ucznia, produkt końcowy będący finalnym efektem procesu uczenia się, a także cechującą go jakość<sup>201</sup>. Nauczyciel weryfikuje stopień opanowania wiedzy i umiejętności przez ucznia, odnosząc go do wyraźnie sprecyzowanych kryteriów, np. do określonych wymagań programowych, uwarunkowanych doбором treści przeznaczonych do realizacji na danym etapie kształcenia. Wówczas zakres sprawdzania ogranicza się jedynie do opanowanych przez ucznia struktur poznawczych, które w momencie nauczycielskiej weryfikacji będzie on potrafił w sposób skuteczny uzewnętrznić, oraz do jakości i efektywności, z jaką uczeń je przyswoił i zaprezentował.

Zgodnie z drugim z nastawień, określanym mianem procesualnego, sprawdzaniu poddaje się, poza stanem wiedzy i poziomem opanowanych umiejętności, również sam proces uczenia się oraz czynniki, które się na niego składają i które go warunkują<sup>202</sup>. Na podstawie wnikliwej obserwacji w wieloaspektowym wymiarze analizowana jest aktywność ucznia w toku procesu uczenia się. Przedmiotowe kryterium sprawdzania, jakimi w nastawieniu procesualnym stają się uczniowskie działania składające się na proces zdobywania nowych wiadomości, ich przebieg i specyfika odbierają pierwszoplanową rolę produktowi końcowemu w postaci zaprezentowania przyswojonej wiedzy i opanowanych umiejętności. Dzięki temu oceniający swoich podopiecznych pedagog, poza ograniczaniem się wyłącznie do tego, co „tu i teraz” uczniowie potrafią uzewnętrznić, wzbogaca przedmiotowy zakres sprawdzania o niezwykle istotne elementy, współtworzące całościowy kontekst procesu uczenia się i wykraczające poza odgórnie ustalone normy i wytyczne. W takim ujęciu zakres sprawdzenia będzie obejmować, poza strukturami poznawczymi, także uczniowskie dyspozycje, motywacje, postępy, które w momencie dokonywanej przez nauczyciela weryfikacji uzewnętrznione zazwyczaj nie są, ale które w sposób wymierny warunkują wszystko to, co uczeń jest w stanie przedstawić.

W dydaktyczno-metodycznych refleksjach poświęconych problematyce oceniania szkolnego od dawna poszukiwano odpowiedzi na pytanie, którą z obu wspomnianych powyżej orientacji można uznać za bardziej wartościową w szeroko rozumianym aspekcie pedagogicznym – i dydaktycznym, i wychowawczym.

Nastawienie wynikowe, o bogatszej szkolnej tradycji i znacznie dłuższej praktyce stosowania, cechuje wymierność i porównywalność osiągnięć ucznia zarówno względem jego rówieśników, jak i przyjętych założeń czy norm wyznaczonych chociażby kryteriami wynikającymi z podstawy

<sup>201</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 734.

<sup>202</sup> Tamże.



programowej przeznaczonej dla danego szczebla kształcenia i realizowanego zgodnie z nią programu nauczania. Jego niewątpliwą słabością jest jednak pomijanie w toku konstruowania oceny zdolności, możliwości i predyspozycji uczniów oraz warunków, w jakich oni pracują i zdobywają wiedzę. W nastawieniu wynikowym nie są zatem uwzględniane czynniki składające się na szeroko rozumiany i niezwykle istotny kontekst procesu uczenia się.

Niewątpliwym argumentem przemawiającym za stosowaniem w praktyce oceniania szkolnego nastawienia procesualnego jest uwzględnienie właśnie owego kontekstu i jego aspektów, nieobecnych w nastawieniu procesualnym. Mimo zdecydowanie mniejszej wymierności oceny końcowej, to właśnie orientacji procesualnej przypisuje się większą wartość pedagogiczną ze względu na indywidualizację postrzegania każdego ocenianego ucznia, a także kreowanie odmiennego charakteru i specyfiki oceniania, które określić można mianem kontekstualnego.

Proces konstruowania oceny przez nauczyciela uwarunkowany jest nie tylko zróżnicowanymi nastawieniami pedagogów w kontekście jej formułowania, ale również odmiennymi wobec siebie podejściami związanymi z jej tworzeniem.

Podejście intuicyjne polega na całościowym ujęciu problemu wartościowania wiedzy i osiągnięć ucznia, przy jednoczesnej wyraźnej rezygnacji z jakichkolwiek zewnętrznych kryteriów. Konstruujący ocenę swego podopiecznego nauczyciel wykorzystuje w znacznej mierze własne doświadczenia, intuicję i kieruje się subiektywnym spojrzeniem na ucznia oraz proces jego uczenia się<sup>203</sup>. Dlatego też podejściu temu często zarzuca się brak obiektywizmu oraz stereotypowość, a ponadto niesprawiedliwość nauczycielskiego postrzegania i traktowania uczniów podlegających ocenie.

Podejście analityczne sprowadza się do mierzenia wyizolowanych, szczegółowych umiejętności ucznia i wnioskowania na tej podstawie o jego osiągnięciach edukacyjnych<sup>204</sup>. Cechuje je zdecydowanie wyższy stopień obiektywizmu, porównywalność i rzetelność uzyskanych informacji, choć warunki izolacji, w jakich mierzone są uczniowska wiedza i umiejętności, nie pozwalają na poddanie ocenie większych, całościowych struktur poznawczych, niemożliwa jest również globalna analiza efektywności ich przyswojenia i skutecznego korzystania z nich w codziennym życiu<sup>205</sup>.

Trzecie z podejść – określane mianem holistycznego – weryfikuje u uczniów całościowe struktury poznawcze, a sprawdzaniu podlegają funkcjonalność i efektywność ich praktycznego wykorzystania<sup>206</sup>. Podejście to pozwala na ustalenie poziomu trwałości struktur poznawczych oraz określenie stopnia, w jakim uczeń potrafi posługiwać się poznaną wiedzą i opanowanymi

<sup>203</sup> Tamże, s. 735–736.

<sup>204</sup> Tamże.

<sup>205</sup> Tamże.

<sup>206</sup> Tamże.



umiejętnościami. Pozyskane w ten sposób informacje, choć mniej pewne i mniej porównywalne, stają się niezwykle wartościowe, gdyż poruszają aspekt praktycznego posługiwania się zdobytą przez ucznia wiedzą i opanowanymi umiejętnościami w codziennej, także pozaszkolnej rzeczywistości.

Wybór i określenie zakresu dokonywanego przez nauczycieli sprawdzania wiąże się nie tylko z konkretnymi nastawieniami czy podejściami pedagogów do konstruowanej oceny, ale również z przytaczanym przez Niemierkę podziałem uczniowskich osiągnięć na emocjonalne – stanowiące wyraz wewnętrznego wdrożenia się do określonego rodzaju działań oraz poznawcze – odzwierciedlające znajomość dziedzin i sposobów działania<sup>207</sup>.

Poza samym ustaleniem zakresu sprawdzania niezwykle istotne jest też wyznaczenie układu odniesienia, orientującego działanie i postępowanie nauczyciela związane z konstruowaniem oceny. Każdy pedagog może bowiem wszystkie etapy składające się na proces ustalenia oceny wykorzystać jedynie w celu sprawdzenia stanu wiedzy ucznia, nadając w ten sposób ocenianiu charakter sprawdzający, może także dokonywać szeroko rozumianego różnicowania uczniowskich osiągnięć, kontrolując je zgodnie z innymi, pozaprogramowymi kryteriami, nadając tym samym ocenianiu charakter różnicujący.

Ocenianie sprawdzające w ujęciu definicyjnym sprowadza się do porównywania szkolnych osiągnięć ucznia z wymaganiami programowymi i stanowi formę weryfikacji, na podstawie której można stwierdzić, czy uczeń opanował (i w jakim stopniu) konkretne wiadomości i umiejętności przewidziane i zawarte w programie nauczania<sup>208</sup>.

Z ocenianiem różnicującym mamy do czynienia wówczas, kiedy wyniki konkretnego ucznia nauczyciel porównuje z osiągnięciami innego członka lub członków zespołu (a więc np. z osiągnięciami innego ucznia bądź też uczniów w tej samej klasie czy szkole)<sup>209</sup>. Układem odniesienia dla wyników danego ucznia stają się zatem osiągnięcia innych. Zjawisko różnicowania w procesie oceniania jest wszechobecne podczas wszelkiego rodzaju konkursów, egzaminów wstępnych i tych wszystkich form, w których z góry określona liczba miejsc nagradzanych i premiovanych wyznaczona jest poprzez uzyskanie możliwie najlepszych wyników.

Po różnicowanie osiągnięć nauczyciele sięgają najczęściej wówczas, gdy nie mają jasnego i sprecyzowanego obrazu wymagań w stosunku do pracy czy zadania powierzonego podopiecznym i dokonują oceny ich wykonania na podstawie ogólnego poziomu ukształtowanego w drodze porównań wyników poszczególnych uczniów<sup>210</sup>. Jak podkreśla Wojciech Walczak:

wynik oceniania różnicującego nie świadczy o rzeczywistym poziomie realizacji wymagań programowych przez uczniów. Stwarza jedynie podstawy do wnioskowania, że uczeń X uzyskał

<sup>207</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 269.

<sup>208</sup> W. Walczak, *Jak oceniać ucznia...*, s. 20.

<sup>209</sup> Tamże.

<sup>210</sup> Tamże, s. 29.

lepszy wynik od ucznia Y, jest on najlepszy bądź też sprawdzian jego wiedzy i umiejętności wypadł najslabiej na tle mniejszej lub większej liczebnie grupy jego kolegów i koleżanek<sup>211</sup>.

Ocenianie różnicujące stanowi podstawę procedury szkolnej selekcji uczniów, polegającej na wyborze jednych i odrzuceniu drugich<sup>212</sup>. Informacje, jakie uczniowie otrzymują od nauczyciela, nie dotyczą stopnia opanowania wiedzy, ale będąc wynikiem różnorodnych porównań, uświadamiają im ich miejsca i pozycje w szkolnej czy też klasowej społeczności.

Sięgając po ocenianie różnicujące, należy pamiętać, że selekcja nie jest czynnością edukacyjną, lecz stanowi rozwiązanie konieczne i niezbędne np. w sytuacjach, gdy nie można zapewnić równoczesnej edukacji wszystkim chętnym i zainteresowanym – i tak właśnie, jako konieczność, powinna być traktowana<sup>213</sup>.

Weryfikacji stanu wiedzy i umiejętności nauczyciel może dokonywać na początku każdego zajęcia albo przed rozpoczęciem nauki danego przedmiotu – wówczas mówi się o sprawdzaniu wstępnym, może też włączyć ją do swojej codziennej pracy pedagogicznej z podopiecznymi – wówczas przyjmuje ona postać sprawdzania bieżącego, może wreszcie wykorzystywać ją jako formę podsumowania, np. po zrealizowaniu większej partii materiału bądź jako etap końcowy nauczania danego przedmiotu – wówczas będziemy mieli do czynienia ze sprawdzaniem końcowym.

Sprawdzanie wstępne służy przede wszystkim ustaleniu poziomu początkowych zasobów wiedzy i umiejętności, jakimi dysponują uczący się. Dzięki niemu pedagog ma możliwość właściwego dostosowania realizowanego programu nauczania i wybranych przez siebie metod kształcenia w sposób adekwatny do poziomu, możliwości i predyspozycji swoich podopiecznych<sup>214</sup>.

Sprawdzanie bieżące pozwala na nieustanne, systematyczne monitorowanie przebiegu procesu kształcenia uczniów, wskazując wyraźnie ich postępy i opóźnienia, a także na weryfikację skuteczności nauczycielskich oddziaływań dydaktycznych, metod i sposobów pedagogicznego działania stosowanych w codziennej pracy z uczniami<sup>215</sup>.

Sprawdzanie końcowe stanowi z kolei cenne źródło informacji o stopniu, w jakim uczniowie przyswoili sobie większe partie materiału w toku procesu kształcenia realizowanego przez nauczyciela, oraz o tym, czy są oni właściwie przygotowani do rozpoczęcia kolejnego etapu edukacji<sup>216</sup>.

Zebrane w trakcie sprawdzania informacje nauczyciel może weryfikować pod kątem całości poznania danego zagadnienia przez jego podopiecznych albo tylko części wyodrębnionej z danej dziedziny. Możemy więc mówić z jednej

<sup>211</sup> Tamże, s. 34.

<sup>212</sup> B. Niemiernko, *Kształcenie szkolne...*, s. 274.

<sup>213</sup> Tamże.

<sup>214</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia...*, s. 405.

<sup>215</sup> Tamże, s. 406.

<sup>216</sup> Tamże, s. 406–407.

strony o sprawdzaniu holistycznym, które cechuje wyraźne zorientowanie na całościowe przyswajanie struktur poznawczych i poznawanie całości określonej dziedziny przez uczniów, które podlega sprawdzeniu<sup>217</sup>. Z drugiej zaś strony pamiętać należy o sprawdzaniu analitycznym, sprowadzającym się w swej funkcjonalnej postaci do poznawania wyodrębnionych części określonej dziedziny osiągnięć uczniów, których opanowanie podlega nauczycielskiej weryfikacji<sup>218</sup>.

Do ustalenia stanu wiedzy uczniów nauczyciele wykorzystują wiele zróżnicowanych metod i narzędzi wspomagających i umożliwiających przebieg procesu sprawdzenia. Do metod sprawdzania Niemierko zaliczył m.in.: próbę pracy<sup>219</sup>, wykonywanie zadań praktycznych<sup>220</sup>, wypracowania<sup>221</sup>, kartkówki<sup>222</sup>, uczniowskie opowiadania<sup>223</sup> oraz tradycyjne odpytywanie<sup>224</sup>.

<sup>217</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 271.

<sup>218</sup> Tamże, s. 272.

<sup>219</sup> W ujęciu Niemierki próba pracy jest metodą sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności charakterystyczną głównie dla szkół zawodowych, jest rodzajem zadania powierzonego uczniom do wykonania, któremu współtowarzyszą wyraźnie sprecyzowany schemat punktowania i kryteria weryfikacyjne, na których opierając się, nauczyciel konstruuje oceny dla swoich podopiecznych (tamże, s. 286; B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 83–85).

<sup>220</sup> Wykonywanie zadań praktycznych, jako metoda sprawdzania, obejmuje zestaw czynności, jakie uczeń przeprowadza w specjalnie symulowanych warunkach działania zawodowego, dzięki czemu w sposób wymierny i rzeczywisty odzwierciedlony zostaje poziom zdobytej wiedzy i opanowanych przez niego umiejętności, a ponadto weryfikowana jest skuteczność zastosowania nabytych kompetencji edukacyjnych przez ucznia w praktyce. W celu sprawdzenia nauczyciel posługuje się specjalnie skonstruowanym schematem punktowania, stanowiącym wykaz pożądanych i poszukiwanych u ucznia właściwości oraz opisującym zamierzony efekt końcowy sprawdzenia wraz ze skalami ocen dla powyższych właściwości, a także uwarunkowanego ich zaistnieniem prawidłowego rozwiązania powierzonego uczniowi zadania. Łączna suma uzyskanych punktów staje się wyznacznikiem odzwierciedlającym uczniowskie osiągnięcia (B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 286; tegoż, *Pomiar wyników...*, s. 87–92).

<sup>221</sup> Wypracowanie rozumiane jest jako samodzielna, pisemna praca ucznia, sporządzona według ściśle określonych przez nauczyciela i zakomunikowanych jego podopiecznym zasad (spójności, dbałości redakcyjnej etc.). Proces sprawdzania, dzięki zastosowaniu tej metody, odbywa się zazwyczaj w systemie wielowymiarowym, obejmującym np. wymiar rzeczowy, kompozycyjny czy językowy (B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 286; tegoż, *Pomiar wyników...*, s. 99–103).

<sup>222</sup> Kartkówka w ujęciu Niemierki to zbiór kilku lub kilkunastu wybranych przez nauczyciela pytań sprawdzających wiadomości lub umiejętności jego podopiecznych. Nauczyciel ma możliwość weryfikacji stopnia opanowania przez uczniów wybranych, szczegółowych struktur poznawczych i na tej podstawie może wnioskować o całościowym przebiegu procesu uczenia się. Metoda ta jest domeną analitycznego sprawdzania wiedzy uczniów (B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 286).

<sup>223</sup> Uczniowskie opowiadania jako metodę sprawdzania wiedzy i umiejętności określić można jako werbalne, wielozdaniowe formy wypowiedzi, przedstawiające wiedzę uczniów na określony i wyraźnie sprecyzowany przez nauczyciela temat. Metoda ta, poza badaniem struktur poznawczych wyrażonych w postaci przyswojonej wiedzy, pozwala na weryfikację umiejętności ucznia niezbędnych do zaprezentowania posiadanych wiadomości (tamże, s. 286–287).

<sup>224</sup> Odpytywanie, w ujęciu Niemierki, to zazwyczaj krótka seria kilku lub kilkunastu pytań nauczyciela adresowanych do ucznia, obejmujących wyraźnie sprecyzowany zakres

Franciszek Bereźnicki do kategorii metod służących weryfikacji poziomu uczniowskiej wiedzy i opanowanych umiejętności zalicza z kolei: sprawdzian ustny<sup>225</sup>, sprawdzian pisemny<sup>226</sup>, posługiwanie się książką<sup>227</sup> oraz obserwację ucznia<sup>228</sup>.

Oprócz metod konwencjonalnych, o bogatej i długiej tradycji, w praktyce szkolnego sprawdzania pojawiają się również rozwiązania alternatywne, będące wynikiem zmian, jakie zachodzą w zakresie ewoluującej nieustannie szkolnej dydaktyki. Można tu wymienić choćby metodę projektów, metodę zadań powierzanych uczniom (które poza poziomem wiedzy i umiejętności oraz dyspozycjami niezbędnymi do ich uzewnętrznienia i zaprezentowania, weryfikacji poddają też pracę w grupie, dyspozycje komunikacyjne, postawy społeczne), a także metody sprawdzania praktycznego, autentycznego (teczki prac uczniów czy opis narracyjny)<sup>229</sup>. Rozwiązania te zawsze pozostają jednak w obrębie grupy metod sprawdzania, a wszystkie, zarówno te konwencjonalne, jak i te bardziej nowoczesne, mają swoje wady i zalety. Każdą z nich cechuje z jednej strony funkcjonalność, powszechność i uniwersalność stosowania, z drugiej innowacyjność i oryginalne nowatorstwo. Wszystkie one wszakże, jako metody, mają swe ograniczenia, które nie zawsze pozwalają na dokładną weryfikację poziomu wiedzy i umiejętności, jakie uczeń opanował i jakimi dysponuje<sup>230</sup>.

---

realizowanych treści kształcenia oraz następujących w ich wyniku uczniowskich odpowiedzi ustnych (tamże, s. 287).

<sup>225</sup> W ujęciu Bereźnickiego sprawdzian ustny swą postacią sprowadza się do bezpośredniej wymiany informacji, ustnej rozmowy polegającej na udzielaniu przez ucznia odpowiedzi na zadane przez nauczyciela zróżnicowane strukturalnie pytania i polecenia, oscylujące wokół sprecyzowanej dziedziny wiedzy (F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia...*, s. 409).

<sup>226</sup> Sprawdzian pisemny, podobnie jak ustny, jako metoda sprawdzania polega na udzielaniu przez ucznia odpowiedzi na adresowane do niego przez nauczyciela mniej lub bardziej złożone pytania i polecenia, przy czym uczeń dokonuje ich na piśmie, w obszernej formie. Swym zakresem strukturalnym sprawdzian pisemny obejmuje kilka podkategorii metod sprawdzania, a wśród nich m.in. wypracowania, kartkówki, prace klasowe – określone mianem klasówek, prace domowe (tamże, s. 411).

<sup>227</sup> Posługiwanie się książką, określane często mianem pracy z książką, jest przede wszystkim metodą uczenia się, lecz Bereźnicki podkreśla, że można ją wykorzystywać również jako metodę sprawdzania, na przykładzie jej praktycznego zastosowania nauczyciel ma bowiem możliwość wielowymiarowej weryfikacji uczniów nie tylko w zakresie wiedzy, ale też np. umiejętności czytania, rozumienia, analizy treści (tamże, s. 412).

<sup>228</sup> Obserwacja jest niezwykle istotną metodą służącą sprawdzaniu uczniów, gdyż dzięki niej nauczyciel ma możliwość bliższego poznania swoich podopiecznych, sposobów ich pracy, poziomu samodzielności, pracowitości, zróżnicowanych zainteresowań i może rejestrować wszelkie przejawy ich edukacyjnej aktywności. W metodzie tej można także poddać analizie szerszy kontekst towarzyszący procesowi zdobywania wiedzy i współtworzący go, ponieważ obserwacja może się koncentrować na wielu czynnikach i aspektach wykraczających poza moment, w którym uczeń prezentuje swoją wiedzę i w którym jej poziom podlega weryfikacji (tamże, s. 412–413).

<sup>229</sup> R. Arends, *Uczymy się...*, s. 245–251.

<sup>230</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia...*, s. 409–414.

Na zdecydowanie bardziej rzetelną i dokładną weryfikację wiedzy i umiejętności ucznia pozwalają natomiast narzędzia sprawdzania, wśród których wymienia się zazwyczaj testy osiągnięć szkolnych. Jak podkreśla Krzysztof Kruszewski, test osiągnięć szkolnych „jest zbiorem zadań reprezentujących wybrany zakres programu kształcenia, przeznaczonym do zastosowania w toku jednego zajęcia edukacyjnego”<sup>231</sup>. Niemierko zaznacza zaś, że „w przeciwieństwie do tradycyjnych metod sprawdzania uczniowskiej wiedzy – testy osiągnięć szkolnych skonstruowane są dokładnie tak, aby z ich wyników można było wnioskować o poziomie opanowania treści”<sup>232</sup>.

Test, jako narzędzie sprawdzania uczniowskiej wiedzy, cechuje dość znaczące zróżnicowanie typologiczne, istnieje bowiem wiele jego odmian w zależności np. od przyjętej konstrukcji zadań stawianych przed uczniami, a także w odmiennym kontekście celów, jakim mają one służyć<sup>233</sup>.

<sup>231</sup> K. Kruszewski, *Sztuka nauczania...*, s. 64.

<sup>232</sup> B. Niemierko, *Pomiar wyników...*, s. 55.

<sup>233</sup> Wśród zróżnicowanych typologicznie testów osiągnięć szkolnych można wymienić m.in. testy standaryzowane i niestandaryzowane, różnicujące i kryterialne, autorskie i powszechnego użytku. O testach standaryzowanych mówi się wówczas, gdy jako narzędzia sprawdzania zostały już poddane próbom, na podstawie których zweryfikowana została poprawność ich konstrukcji, wiarygodność i rzetelność informacji, jakie dzięki ich zastosowaniu można uzyskać, oraz gdy na skutek powyższych działań i czynności zostały w nich dokonane poprawki niezbędne w ramach korekty zmierzającej do ich merytorycznego ulepszenia. Testy osiągnięć szkolnych, które nie zostały poddane procesowi standaryzacji, określa się często mianem testów nieformalnych, ponieważ nie były one poddane analizom, recenzjom ani próbnym zastosowaniom praktycznym, które udzieliłyby odpowiedzi na pytanie o poprawność ich konstrukcji i przydatność informacji, jakie dostarczane są w wyniku ich zastosowania. Za wyznacznik wskazanego podziału można zatem uznać stopień zaawansowania konstrukcyjnego testu i jego skuteczność potwierdzoną w praktyce. Innym kryterium, na podstawie którego można dokonywać podziałów testów osiągnięć szkolnych, jest zasięg ich stosowania. W przypadku testów stworzonych i stosowanych przez nauczycieli jedynie na potrzeby bieżących zajęć i mających konstrukcję np. odpowiadającą specyfice nauczanego przedmiotu mówi się o testach autorskich lub nauczycielskich. Testy te stosowane są zazwyczaj w pojedynczych przypadkach, a ich cechą charakterystyczną jest niepowtarzalność oraz dostosowanie do warunków, w jakich są one wykorzystywane. Ich przeciwieństwem są testy używane masowo, np. mające jednego autora, a stosowane w codziennej praktyce przez wielu nauczycieli w ramach nauczania tego samego lub odmiennych przedmiotów. Mogą one swym zakresem obejmować weryfikowanie stanu wiedzy z danego przedmiotu lub wykształcenia u uczniów niezbędnych umiejętności, mogą ograniczać się do wąskiej dziedziny szkolnej dydaktyki, mogą też mieć bardziej ogólny i złożony zakres przedmiotowy. Testy te określa się mianem testów powszechnego użytku, a ich wyznacznikiem jest zazwyczaj wysoki stopień standaryzacji. Ze względu na orientację sprawdzania, jakiemu nauczyciele poddają wiedzę i umiejętności uczniów, można wyróżnić m.in. testy różnicujące (które służą ocenie osiągnięć danego ucznia w drodze porównania jego wyników z osiągnięciami innego ucznia lub grupy uczniów), kryterialne (przyrównujące osiągnięcia danego ucznia do ustalonych wcześniej poziomów wykonania zawartych w nich zadań i poleceń, czyli kryteriów) i sprawdzające (w których układem odniesienia dla wyników każdego ucznia są wymagania programowe, wynikające z podstawy programowej kształcenia dla danego etapu edukacyjnego oraz realizowanego zgodnie z nią programu nauczania). Przyjmując za podstawę formę konstrukcji i sposób wykonywania przez uczniów poszczególnych zadań i poleceń, można wymienić testy praktyczne (np. uczniowie demonstrują sposób wykonywania działań lub wytwór

Niewątpliwą przewagą testów nad konwencjonalnymi metodami sprawdzania uczniowskiej wiedzy jest ich większy obiektywizm, rzetelność i lepsza jakość dostarczanych informacji. Oczywiście jest, że precyzyjne i trafne określanie poziomu opanowania wiedzy przez uczniów zależy od jakości opracowanych testów, które powinny spełniać wiele wymagań, m.in. z zakresu obiektywizacji, trafności, czułości, rzetelności i diagnostyczności<sup>234</sup>.

Uczeniowskie wyniki uzyskane w toku sprawdzania nauczyciel musi właściwie streścić czy też zdefiniować, tak aby podnieść komunikatywność konstruowanej i adresowanej do ucznia oceny – powinien więc umieścić je we właściwej skali pomiarowej<sup>235</sup>. W kontekście oceniania mówi się o kilku możliwych skalach pomiarowych, przy czym każda z nich swą funkcjonalną postać opiera na innych zasadach, dostarcza innych informacji i służy innemu celowi<sup>236</sup>. Wśród skal pomiarowych Walczak wyróżnia: skalę nominalną<sup>237</sup>, porządkową<sup>238</sup>, interwałową<sup>239</sup> i ilorazową<sup>240</sup>, a Niemierko, opierając się na

---

fizyczny), testy ustne (np. uczniowie wymawiają określone słowa i zdania stanowiące rozwiązanie zadań) i testy pisemne (np. uczniowie zapisują rozwiązania zadań lub wskazują gotowe odpowiedzi w formie pisemnej) (R. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 247–257; K. Kruszewski, *Sztuka nauczania...*, s. 65–82).

<sup>234</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia...*, s. 414.

<sup>235</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 308.

<sup>236</sup> W. Walczak, *Jak oceniać ucznia...*, s. 30.

<sup>237</sup> Skala nominalna służy przede wszystkim opisywaniu i klasyfikowaniu określonych zjawisk oraz ich właściwej kategoryzacji. Tworzona jest przez klasy jakościowe, jedno- lub wieloelementowe, różniące się charakteryzującymi je właściwościami i pozwalające na klasyfikowanie poszczególnych obiektów. Wyniki osiągnięte przez uczniów wyrażone w skali nominalnej pozwalają wnioskować, czy dane zjawisko należy do konkretnej kategorii czy nie, np. podział uczniów uwarunkowany umiejętnością pisania na tych, którzy opanowali tę technikę, i na tych, którzy jej nie opanowali. Skala nominalna pozwala na odróżnianie i klasyfikowanie obiektów, lecz pozbawiona jest elementów wartościowania, można więc za jej pomocą dokonywać podziału środowiska szkolnego czy klasowego na uczniów, którzy opanowali daną wiedzę i umiejętności, i tych, którym owa sztuka się nie powiodła, lecz nie jest możliwe dokładne opisanie stopnia bądź poziomu uczniowskich osiągnięć (B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 309; W. Walczak, *Jak oceniać ucznia...*, s. 30).

<sup>238</sup> Skala porządkowa pozwala na kategoryzację obiektów w aspekcie ich właściwej kolejności porządkowej. Tworzą ją klasy jakościowe zestawione ze sobą w ściśle sprecyzowanej hierarchii. Na podstawie wyników osiągniętych przez uczniów można dokonywać analiz porównawczych, pozwalających na określanie, które z nich są najniższe, a które najwyższe, i w konsekwencji ustalać porządkową kolejność uczących się, wyznaczoną przez kryterium ich edukacyjnych rezultatów (B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 310; W. Walczak, *Jak oceniać ucznia...*, s. 31).

<sup>239</sup> Jednostki pomiaru skali interwałowej wyrażone są najczęściej w punktach, co w przeciwieństwie do skali porządkowej pozwala nie tylko hierarchicznie porządkować kolejność odniesionych do niej obiektów, ale także wymiernie określać różnice poziomów, jakie dzielą poszczególne obiekty względem siebie. Z zastosowaniem skali interwałowej można zatem ustalić nie tylko kolejność porządkową uczących się, ale i różnice w osiągniętych przez nich rezultatach (W. Walczak, *Jak oceniać ucznia...*, s. 34).

<sup>240</sup> Skala ilorazowa w jeszcze szerszym niż interwałowa zakresie pozwala mierzyć, badać i poddawać analizie relacje, jakie zachodzą między wynikami osiąganymi przez poszczególnych uczniów. Stosując skalę ilorazową, można ustalić nie tylko kolejność porządkową uczących się



hierarchicznym układzie pomiarowym Stanleya S. Stevensa, uzupełnia je o skalę przedziałową i stosunkową, a także o skalę różnicową<sup>241</sup>.

Drugim z etapów składających się na proces oceniania uczniów jest komunikowanie im oceny przez nauczycieli, a tym samym nadanie jej ostatecznej, zewnętrznej postaci. W zakresie postaci, jaką przyjmuje adresowana do ucznia ocena, wyróżnić można oceny cyfrowe<sup>242</sup>, punktowe<sup>243</sup>, literowe<sup>244</sup> i opisowe<sup>245</sup>.

---

i ustalić różnice w osiągniętych przez nich rezultatach, ale ponadto, przyjmując za kryterium owe różnice i poddając je matematyczno-statystycznej analizie, określić np. wielokrotność wyższości lub niższości danych rezultatów uzyskiwanych przez poszczególnych uczniów względem siebie (np. uczeń X osiąga dwa razy lepsze rezultaty niż uczeń Y) (tamże, s. 31).

<sup>241</sup> Zob. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 326.

<sup>242</sup> Ocena cyfrowa, nosząca w edukacji szkolnej miano stopnia, wyrażona jest w skali liczbowej, zawierającej się w specyficznym dla danego etapu kształcenia przedziale (zazwyczaj od 1 do 6, rzadziej od 2 do 5). Oceny cyfrowe odpowiadają poziomowi opanowania wiedzy i umiejętności nabytych w toku nauczania i uczenia się, wyznaczonych przyjętym i realizowanym w toku edukacji programem treści kształcenia. Jak podkreśla Niemierko, treść stopni szkolnych, a więc wynikająca z odniesienia do wymagań programowych możliwość odróżnienia czynności opanowanych i nieopanowanych przez ucznia, jest kumulatywna, dla uzyskania każdego kolejnego wyższego stopnia wymagane jest bowiem zdobycie tej samej wiedzy i opanowanie wszystkich tych samych umiejętności, które stanowią niezbędny warunek i zarazem wyznacznik dla otrzymania stopni odpowiednio niższych. Znaczenie stopni szkolnych reguluje program kształcenia, a jedynie „arytmetyka skali” jest wyraźnie ustawowo określona (tamże, s. 314–316).

<sup>243</sup> Za zdobytą wiedzę i opanowane umiejętności uczniom mogą być przyznawane także oceny wyrażone w postaci punktów, które następnie przeliczane są na cyfrowe stopnie. Przykładowym sposobem procesu przeliczania może być ustalenie limitu punktów, które każdy uczeń powinien zebrać, aby uzyskać określoną ocenę cyfrową. Limity i skale punktów w większości przypadków ustala sam nauczyciel, biorąc pod uwagę zakres materiału nauczania, liczbę godzin lekcyjnych oraz poziom trudności przedmiotu, skala ocen cyfrowych, na które są one przeliczane, pozostaje zaś ustalona w sposób ustawowy (B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, s. 80–82).

<sup>244</sup> Ocenianie literowe wywodzi się ze zmodyfikowanych odmian modeli wartościowania punktowego, lecz przypisanie postaci oceny literom alfabetu nie wiąże się z koniecznością ich przeliczania na konkretny cyfrowy stopień, tak jak to się dzieje w przypadku ocen punktowych. Skala ocen w większości przypadków pozostaje pięcio- lub sześciostopniowa, tak jak w tradycyjnym ocenianiu cyfrowym, ale w miejsce cyfr wprowadzone zostają kolejne litery rozpoczynające alfabet, wraz z odpowiadającym im klasyfikowaniem uczniów na: wybitnych (ocena A), bardzo dobrych (B), dobrych (C), przeciętnych (D), poniżej przeciętnych (E) i najsłabszych czy też nie do przyjęcia (F). Ocenianie literowe jest powszechnie i ustawowo obowiązującym modelem wartościowania wyników osiągniętych przez uczniów w systemach edukacyjnych np. krajów anglosaskich (głównie Wielka Brytania i Stany Zjednoczone) (tamże).

<sup>245</sup> Ocena opisowa w swojej konstrukcji przyjmuje postać skierowanej do ucznia przez nauczyciela informacji pisemnej, która zawiera rozbudowany merytorycznie komentarz dotyczący procesu uczenia się i postępów poczynionych w dotychczasowej edukacji. Przekazane w ten sposób informacje cechuje niestandardowość, subiektywizm i wysoki stopień indywidualizacji. Obejmują one swym zakresem wiele sfer funkcjonowania ucznia, nie ograniczając się jedynie do wiedzy i umiejętności typu szkolnego, ale też poruszając problem szeroko rozumianego rozwoju społeczno-emocjonalnego, fizycznego oraz zainteresowań i szczególnych uzdolnień. Konstruowany na podstawie wnikliwej i dogłębnej obserwacji ucznia, dokonywanej przez nauczyciela w zróżnicowanych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, opis swym zakresem obejmuje nie tylko wiedzę i umiejętności opanowane przez ucznia, ale także wiele czynników



W zakresie formy oceny możemy mówić o ocenie w wąskim tego słowa znaczeniu, stanowiącej jedynie właściwe i wymierne dla przyjętej skali odzwierciedlenie stopnia opanowania wiedzy i umiejętności<sup>246</sup>, oraz o ocenie wspartej komentarzem, który podsumowuje dotychczasowe osiągnięcia i wyznacza nowe kierunki aktywności, orientując tym samym przyszłe edukacyjne działania ucznia<sup>247</sup>. W rozważaniach i refleksjach poświęconych formom oceny bardziej uzasadniona pedagogicznie wydaje się ocena wsparta komentarzem ze względu na zdecydowanie szerszy zakres informacji zwrotnej, jaki kierowany jest do ucznia dzięki dołączonemu przez nauczyciela komentarzowi. Uczeń uzyskuje w ten sposób dodatkowe informacje, które w znacznej mierze mogą wspierać jego dalszą pracę, aktywizować i motywować go do nauki, pomagać w pokonywaniu ewentualnych trudności oraz wskazywać efektywne kierunki prowadzące do osiągnięcia edukacyjnego sukcesu. Niezależnie od przebiegu etapów składających się na proces oceniania szkolnego, bez względu na nauczycielskie preferencje dotyczące nastawień i podejść odnoszących się do problematyki sprawdzania i wartościowania wiedzy i umiejętności zdobytych i opanowanych przez uczniów, pomijając różnice, jakie dzielą nauczycieli w zakresie przyjętych rozwiązań metodycznych, każdy dokonujący oceny pedagog powinien uwzględniać nie tylko same cele i założenia, ale także oczekiwania, jakie aktualnie kierowane są pod adresem oceniania szkolnego. We współczesnej pedagogice od oceny i procesu jej konstruowania wymaga się znacznie więcej niż tylko wymiernej informacji o wynikach osiągniętych przez ucznia, będącej efektem weryfikacji stanu jego wiedzy, poziomu opanowanych umiejętności czy posiadanych kompetencji. Postuluje się, aby składający się na ocenę proces sprawdzania, poza samą weryfikacją, stanowił rodzaj wnikliwej diagnozy – monitorującej edukacyjną drogę ucznia i poszukującej ewentualnych luk i braków w zdobywanej wiedzy oraz trudności, jakie uczniowie napotykają w procesie uczenia się, w celu ich jak najszybszej eliminacji.

---

współtworzących szeroko rozumiany kontekst procesu uczenia się. Ocena opisowa dokonywana jest w skali nominalnej, a więc każdy uczeń stanowi osobną klasę wartości i żadne porównania ani wymierność jej postaci nie mają tutaj znaczenia (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, s. 728; B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 310).

<sup>246</sup> Tu wskazać można np. tradycyjny szkolny stopień, a więc ocenę cyfrową, ale i oceny punktowe oraz literowe.

<sup>247</sup> W tym przypadku mowa przede wszystkim o ocenie opisowej, ale również o ocenach cyfrowej, punktowej i literowej, które zostały wzbogacone przez nauczycieli mniej lub bardziej rozbudowanym komentarzem uzasadniającym ich wystawienie, a ponadto zawierają wiele informacji dla uczniów, zarówno będących szczegółowym opisem wyników, jakie osiągają oni w toku przeprowadzanej przez nauczyciela weryfikacji ich wiedzy i umiejętności, jak i odnoszących się ogólnie do procesu uczenia się, którego są oni uczestnikami. Oceny cyfrowe, punktowe i literowe wsparte nauczycielskim komentarzem skierowanym do uczniów noszą często miano ocen mieszanych.

Ocenianie nie powinno służyć jedynie weryfikowaniu, czy dane partie materiału wyznaczonego podstawą programową i programem nauczania zostały właściwie zrealizowane, tzn. czy uczniowie efektywnie je opanowali i w jakim stopniu im się to udało. Wartościowane przez nauczycieli uczniowskie osiągnięcia i uzyskane tą drogą wyniki powinny być ponadto źródłem refleksji nad skutecznością stosowanych przez nauczycieli w codziennej pracy z uczniami metod i technik nauczania oraz nad ewentualną potrzebą, czy wręcz koniecznością dokonania zmian w celu zwiększenia ich efektywności. Sama ocena, oprócz informacji adresowanej do ucznia, a dotyczącej poziomu jego wiedzy i umiejętności, powinna też charakteryzować jego potencjał, nagradzać sukcesy (np. poprawnie wykonane prace i zadania), wskazywać możliwe niedoskonałości, a także motywować do ich kompensacji, uwzględniając przy tym ogół czynników składających się na szeroki kontekst procesu uczenia się, nie tylko ten edukacyjny, ale i społeczny. Spełnienie powyższych postulatów służy wspieraniu ucznia zarówno w toku procesu uczenia się, jak i w jego ogólnym rozwoju. Wspieranie to w przypadku ocen powinno zastąpić wszechobecne jeszcze różnicowanie, porównywanie i poszukiwanie zewnętrznych układów odniesienia, samo ocenianie zaś winno zmienić swój charakter i orientację z różnicującego czy sprawdzającego na wspierające.

Współcześnie wielu dydaktyków i metodyków, teoretyków i praktyków kształcenia właśnie wspierającej funkcji oceny przypisuje szczególne znaczenie, a w ocenianiu wspierającym rozwój ucznia pokłada nadzieje związane z przyszłościowym rozwojem i ewolucją szkolnej edukacji.

## 2.6. Podsumowanie

Analiza materiału prezentowanego w rozdziale 2 skłaniać może do refleksji nad zróżnicowanymi sposobami pojmowania procesu szkolnego oceniania uczniów. Warto podkreślić, że ocenianie szkolne, w przyjętym na potrzeby niniejszej pracy ujęciu definicyjnym, zakłada wieloetapowość, na proces ten składają się bowiem wartościowanie edukacyjnych osiągnięć ucznia, zgodne z kryteriami wyznaczonymi przez podstawę programową kształcenia ogólnego, przyjęty program nauczania i wynikający z niego rozkład treści przeznaczonych do realizacji na danym etapie edukacyjnym, umiejscowienie wyników na ustalonej uprzednio skali ocen, sprecyzowanej w wymaganiach, jakie nauczyciel kieruje pod adresem swoich podopiecznych, wreszcie komunikowanie tychże wyników uczniowi.

Proces wartościowania edukacyjnych osiągnięć ucznia cechują znaczne rozbieżności w zakresie realizowanych zamierzeń, spełnianych funkcji oraz konsekwencji, jakie implikuje on w edukacyjnej rzeczywistości. Zróżnicowanie celów oceniania szkolnego wynika z odmiennych koncepcji i typów szkół,

różnych zadań, jakie stawiano przed procesem kształcenia oraz niejednako pojmowanej roli nauczyciela, które ewaluowały w toku postępującego rozwoju nauk o wychowaniu. Zakres tej ewolucji był ogromny – od szkół tradycyjnych utożsamiających ocenę z narzędziem indoktrynacji szkolnej społeczności, przez szkoły progresywistyczne traktujące ocenianie jako czynnik stymulujący uczniowską samodzielność edukacyjną, szkoły esencjalistyczne promujące wyższość nauczania nad uczeniem się i upatrujące w ocenie elementów szeroko rozumianej diagnostyki pedagogicznej, aż po propagujące swoisty edukacyjny liberalizm szkoły alternatywne (m.in. szkoła romantyczna, terapeutyczna, refleksyjna i emancypacyjna), stawiające na zindywidualizowane ocenianie ucznia i służące przede wszystkim jego wszechstronnemu rozwojowi.

Wspomniane rozbieżności były przy tym wyrazem odmiennej interpretacji przedmiotu oceniania przez nurty filozoficzne i psychologiczne oddziałujące na procesy edukacji i wychowania. Obecny w szkolnej dydaktyce formalizm sprowadzał proces oceniania do inicjowanego przez nauczyciela sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności ucznia w kontekście taksonomicznego układu treści nauczania, pozostając tym samym w opozycji do liberalizmu, który w praktyce szkolnej kontekst ów przenosił na ocenę pracy, zaangażowania i postępów poczynionych przez uczących się. Wspomniana dychotomia filozoficznego spojrzenia na proces edukacji, szkolną społeczność i wartościowanie osiągnięć jej uczestników powodowała typologiczne zróżnicowanie ocen, pozwalając na wyróżnienie m.in. oceny aktualistycznej i dyspozycjonalnej, a także prognostycznej.

Odmienne proces oceniania szkolnego postrzegać można z perspektywy obecnych w szkolnej dydaktyce nurtów psychologicznych. Behawioryzm z jednej strony traktował ocenianie szkolne jako mechanizm aktywizujący uczniów, z drugiej zaś jako czynnik umacniający niepodważalny autorytet i władzę nauczyciela, podczas gdy psychologia humanistyczna przypisywała wartościowaniu szkolnych osiągnięć wymiar wspierający zindywidualizowany rozwój uczącej się jednostki. Swoistą konsekwencją wspomnianego zróżnicowania stanowią odmienne podejścia do problematyki oceniania szkolnych osiągnięć: atrybutom kognitywnym przeciwstawiane są atrybuty dyspozycjonalne, ocenie sprawdzającej ocena różnicująca, a ocenianiu wynikowemu ocenianie procesualne.

Wszystkie wspomniane elementy funkcjonalnej struktury procesu wartościowania osiągnięć edukacyjnych wywarły istotny wpływ na dzisiejszy system oceniania szkolnego, determinując w znacznej mierze jego kolejne podziały i pogłębiając dalsze zróżnicowanie. Współcześnie mówi się o ocenianiu ciągłym i jednorazowym, sumującym i kształtującym, analitycznym, holistycznym, a nawet intuicyjnym. Odmienne są również metody i narzędzia (m.in. próba pracy, zadania praktyczne, praca z książką, sprawdziany pisemne – kartkówki, testy, wypracowania, sprawdziany ustne – tradycyjne

odpytywanie, opowiadania uczniów) oraz skale służące wartościowaniu uczniowskich osiągnięć (m.in. skala nominalna, porządkowa, interwałowa, ilorazowa).

Znaczne rozbieżności cechują także ukształtowane w toku rozwoju praktyki edukacyjnej szkoły systemy i modele oceniania, wśród których, oprócz ustawowego podziału na ocenianie zewnętrzne i wewnętrzne, wymienić można m.in. modele tradycyjne, literowe, punktowe, zero-jedynkowe, symboliczne, wreszcie cyfrowe i opisowe, oraz będący próbą swego rodzaju kompromisu, bliski ocenianiu wspierającemu, model oceny, w którym tradycyjny, cyfrowy stopień szkolny uzupełniony jest komentarzem kierowanym przez nauczyciela pod adresem ucznia.

Jako wielowymiarowe określić można ponadto konsekwencje procesu oceniania. W sferze instytucjonalnej służy ono gromadzeniu informacji o efektach kształcenia oraz sprzyja ewaluacji i potencjalnym modyfikacjom w przyjętych przez nauczycieli schematach i planach pracy dydaktyczno-wychowawczej z podopiecznymi. Recepcja ocen szkolnych, jakiej dokonują uczniowie, ujawnia oddziaływanie oceniania w wymiarze dydaktycznym, psychologicznym i społecznym, co nadaje procesowi wartościowania osiągnięć szkolnych nie tylko edukacyjne, ale i rozwojowe, a w konsekwencji wspierające znaczenie.

Rozważania rozdziału 2 egzemplifikują rolę i znaczenie procesów wartościujących uczniowskie wyniki, które współtworzą pierwszy etap oceniania szkolnego. Z perspektywy przyjętego tu definicyjnego ujęcia oceniania na uwagę zasługuje także etap drugi, na który składa się komunikowanie wyników uczniowi. Sposób komunikowania oceny szkolnej decyduje o jej recepcji, orientuje dalszą aktywność edukacyjną uczniów oraz warunkuje jej wspierający charakter.

## ROZDZIAŁ 3

### Perspektywa i warunki oceniania wspierającego

Rozdział 3 poświęcony jest ocenianiu wspierającemu, a zatem procesowi wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów o wspierającym charakterze oddziaływania, w którym to ocena przyjmująca postać cyfrowego stopnia wsparta jest komentarzem orientującym dalsze uczniowskie działania. O wspierającym charakterze szkolnej oceny decydują dwa główne etapy procesu wartościowania uczniowskich osiągnięć – ustalenie wysokości oceny (metodyka jej konstrukcji) oraz komunikowanie oceny uczniowi (końcowa jej postać, w jakiej jest ona kierowania do ucznia).

Komunikacja językowa stanowi podstawę funkcjonowania każdego systemu szkolnictwa. Zarówno nauczanie, jak i uczenie się, rozumiane jako procesy, charakteryzuje bowiem nieustanna wymiana informacji, zmieniają się jedynie role nadawcy i odbiorcy, przypisywane w równej mierze nauczycielom, jak i ich podopiecznym.

We współczesnych dyscyplinach i subdyscyplinach nauk o wychowaniu, podobnie jak w naukach społecznych i językoznawstwie, prowadzone są badania<sup>1</sup> poświęcone komunikacji interpersonalnej, zróżnicowanym wymiarom jej oddziaływania oraz różnym aspektom konstrukcyjnym skupionym wokół formułowania, kodowania, nadawania i odbioru przekazywanych informacji w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych.

---

<sup>1</sup> Zob. Kazimierz Ajdukiewicz (teoria znaczenia), Harold Garfinkel (etnometodologia komunikacji), Jürgen Habermas (teoria działania komunikacyjnego), Roman Ingarden (filozofia języka), Roman Jakobson (modele komunikacji językowej), George H. Mead (interakcjonizm symboliczny), Hein Retter (komunikacja w pedagogice), Friedemann Schulz von Thun (psychologia komunikacji), Paul Watzlawick (teoria komunikacji).

Komunikowanie oceny szkolnej dokonujące się w ramach aktu komunikacji interpersonalnej, jaka zachodzi między nauczycielem a jego podopiecznymi, służy nie tylko informowaniu uczniów o osiągniętych wynikach, zdobytej wiedzy czy opanowanych umiejętnościach, lecz również kształtuje wzajemną relację uczniów z nauczycielem, determinuje uczniowski odbiór procesu oceniania, warunkuje postrzeganie nauczyciela, szkoły, a nawet samego procesu uczenia się (realizując zarazem jedną z zasadniczych przesłanek oceniania wspierającego).

Omawiane w bieżącym rozdziale treści skupione są wokół dwóch obszarów – przygotowania nauczycieli do procesu oceniania wspierającego oraz realizacji procesów komunikacyjnych warunkujących jego skuteczność w praktyce.

### 3.1. Przygotowanie do procesu oceniania wspierającego

W literaturze poświęconej pomiarowi dydaktycznemu, procedurom oceniania uczniów i ewaluacji ich osiągnięć brakuje zarówno precyzyjnej definicji oceny wspierającej, jak i wyraźnie wskazanych cech konstytutywnych, charakterystycznych dla procesu jej konstruowania. Próba definicyjnego ujęcia wymaga odniesienia się do pojęć oceniania i wspierania rozwoju, których zakresy pól semantycznych synergicznie współtworzy interpretacyjne znaczenie terminu „ocenianie wspierające”<sup>2</sup>.

W najprostszym ujęciu ocenianiem można określić wartościowanie wyników uczenia się oraz ich komunikowanie uczniowi<sup>3</sup>, wspieranie zaś zdefiniować jako rodzaj pedagogicznego działania, które polega na stwarzaniu korzystnych warunków kształcenia i wychowania, sprzyjających szeroko rozumianemu rozwojowi podmiotu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w osobie ucznia lub wychowanka<sup>4</sup>. W świetle powyższych założeń głównym zadaniem kategorii wspierania, obok identyfikacji i eliminacji dysfunkcji, jest profilaktyka w sferze rozwojowej ucznia, a zatem zapobieganie występowaniu czynników o dysharmonijnym charakterze.

Ocenianie wspierające można więc określić jako „proces wartościowania osiągnięć ucznia, który to proces, eksponując poziom opanowanej przez niego wiedzy i nabytych umiejętności, dostarcza jednocześnie informacji

---

<sup>2</sup> Zob. M. Kowalewski, *The Perspective and Conditions of Pupil Supportive Assessment in Theory and Educational School Practice*, „Humanitas University Research Papers. Pedagogy” 2019, nr 19, s. 51.

<sup>3</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 733.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 465.

niezbędnych dla wspierania go w jego wszechstronnym rozwoju”<sup>5</sup>. Pojęcie rozwoju należy postrzegać w szerokim aspekcie znaczeniowym, który swym zakresem obejmuje zarówno płaszczyznę dydaktyczno-wychowawczą (praktyka edukacyjna szkoły), jak i płaszczyznę społeczną (wzajemne interakcje i relacje panujące między uczestnikami szkolnej społeczności)<sup>6</sup>.

Początków idei wykorzystania procesu oceniania szkolnego dla wspierania rozwoju uczących się należy poszukiwać w kręgu koncepcji dyspozycjonalnego wartościowania szkolnych osiągnięć. Ich etiologicznym podłożem są idee humanizmu i zrodzone z jego haseł liberalizujące nurty kształcenia i wychowania.

Promowanie zasad indywidualizmu w edukacji oraz uczynienie ucznia najważniejszym podmiotem w procesie nauczania wykreowały wolny od tradycyjnego, podręcznikowego dydaktyzmu, rygoryzmu i elementów autorytarnych model kształcenia szkolnego, który w procesie oceniania, oprócz wiedzy i umiejętności, uwzględnia indywidualne potrzeby ucznia, jego zainteresowania i predyspozycje.

Dzięki dynamicznemu rozwojowi psychologii humanistycznej, poddającej krytyce ilościowe podejście do człowieka (charakterystyczne dla tradycyjnych modeli kształcenia) i postulującej nieoddzielanie zjawisk psychicznych od podmiotu, od jego dyspozycjonalnej struktury, szkolne ocenianie uczniów poddane zostało znaczącym, merytorycznym przeobrażeniom. Największe zmiany dokonały się w jego przedmiotowym obszarze, koncentrując się wokół poszukiwania odpowiedzi na pytanie, co powinno podlegać ocenie. W modelach tradycyjnych ocenie poddawane są wiedza i umiejętności, jakimi uczeń dysponuje i które potrafi uzewnętrznić w sytuacji ich kontroli i sprawdzenia. Dyspozycjonalne koncepcje pomiaru dydaktycznego postulują natomiast uwzględnienie swoistego kontekstu towarzyszącego procesowi uczenia się, który w znacznym stopniu warunkuje stan uczniowskiej wiedzy i umiejętności. Kontekst ten współtworzą w równej mierze: uczniowskie osiągnięcia, nakłady pracy i zaangażowanie w bieżące działania edukacyjne, poczynione postępy, warunki, w jakich uczeń pracuje, oraz jego motywacja do dalszej pracy nad własnym rozwojem edukacyjnym.

Oparta na powyższych wyznacznikach ocena dyspozycjonalna stanowi ideologiczne zaplecze dla oceniania wspierającego, które, odchodząc od schematów charakterystycznych dla tradycyjnych modeli wartościowania uczniowskich osiągnięć, wymaga określonych warunków do zaistnienia i prawidłowego funkcjonowania w praktyce edukacyjnej realizowanej przez szkołę. Elementarne warunki pozwalające na określenie oceniania mianem wspierającego stanowią swoiste odwołanie do istoty procesu oceniania, metodyki konstrukcji oceny i sposobów jej komunikowania uczniowi, co skłania

<sup>5</sup> M. Kowalewski, *The Perspective and Conditions...*, s. 52.

<sup>6</sup> Tamże.



do refleksji nad przedmiotem oceny, funkcjami, jakie ona spełnia, sposobami jej wyrażenia, a także konsekwencjami jej odbioru przez uczniów.

W perspektywie przyjętego założenia odnoszącego się do wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia oraz przywołując podstawowe założenia dyspozycjonalnego wartościowania jego osiągnięć, ocena wspierająca w swoim przedmiotowym zakresie nie ogranicza się jedynie do sprawdzenia stanu wiedzy i poziomu umiejętności opanowanych przez ucznia. Przedmiotem oceny staje się również wspomniany już i współtowarzyszący procesowi uczenia się kontekst, który często determinuje stan wiadomości, jakimi dysponuje uczeń.

Uwzględnienie w procesie oceniania zarówno poziomu aktywności, motywacji oraz zaangażowania, jak i poczynionych postępów stanowi fundamentalne założenie oceny wspierającej i stwarza szansę na optymalne ukierunkowanie dalszej edukacyjnej działalności ucznia.

Wspieranie rozwoju jako kategoria pedagogiczna implikuje konieczność diagnozy, identyfikacji i eliminacji ewentualnych czynników problemowych, a także permanentnej troski o właściwą jakość wspierania. Zadaniem oceniania wspierającego jest zatem nie tylko określenie uczniowskiego stanu wiedzy i poziomu opanowanych umiejętności (w kontekście przyjętych wymagań programowych), ale też wykrywanie potencjalnych braków i nieprawidłowości, poszukiwanie ich przyczyn oraz wskazywanie efektywnych działań kompensacyjnych, służących ich skutecznej eliminacji.

Obecność kategorii wspierania w kontekście oceniania szkolnego przyczynia się do zmiany jego charakteru funkcjonalnego, który z czysto informacyjnego – obecnego w modelu tradycyjnym – staje się informacyjno-diagnostycznym, badawczym, poddającym analizie bieżący stan faktyczny oraz poszukującym okoliczności będących przyczyną jego zaistnienia<sup>7</sup>. Upraszczając powyższy wywód – ocenianie wspierające, w przeciwieństwie do tradycyjnych modeli oceniania, których istota funkcjonowania sprowadza się do odpowiedzi na pytania: „jak jest?”, „jaki jest stan faktyczny?”, próbuje wyjaśnić również, „dlaczego tak jest?” oraz „jakie są przyczyny danego stanu faktycznego?”.

Wspieranie rozwoju ucznia poprzez szkolną ocenę nie ogranicza się jednak tylko do próby poszukiwania etiologicznego podłoża ewentualnych problemów czy trudności, jakie może on napotkać w toku swojej działalności edukacyjnej. W razie gdyby one zaistniały, niezbędne jest bowiem właściwe ukierunkowanie aktywności ucznia w celu ich skutecznej eliminacji. W tym obszarze ujawnia się istota kategorii wspierania przez ocenę, jaką uczeń otrzymuje od nauczyciela<sup>8</sup>. Wspierająca ocena szkolna nie tylko diagnozuje bieżący

---

<sup>7</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 12, s. 26.

<sup>8</sup> M. Kowalewski, *The Perspective and Conditions...*, s. 52.

stan faktyczny, informując ucznia o efektach jego działalności, ale także „ukierunkowuje jego dalszą aktywność poprzez konstruktywne wytyczne i wskazówki, służące kompensacji ewentualnych dysfunkcji”<sup>9</sup>.

W tradycyjnym, aktualistycznym i sumującym procesie oceniania szkolnego ocena jest informacją o tym, czy i w jakiej skali uczniowie opanowali zakładaną wiedzę i umiejętności, nie zawiera natomiast żadnych uwag dotyczących tego, co w przypadku niezadowolającego wyniku – w postaci niskiej oceny – uczeń powinien poprawić, któremu obszarowi edukacji powinien poświęcić więcej uwagi i jakie działania należałoby w tym celu podjąć. Ograniczenie przedmiotu oceniania jedynie do wiedzy, którą poddany kontroli uczeń potrafi uzewnętrznić, czy też do stopnia opanowania umiejętności, które w toku sprawdzenia potrafi on zaprezentować, ogranicza proces oceniania do próby identyfikacji bieżącego stanu faktycznego. Określenie jego potencjalnych przyczyn wymaga bowiem zwiększenia zakresu czynników, które współtworzą przedmiot oceny.

Rozbudowanie przedmiotowego zakresu oceny o dodatkowe elementy zwiększa funkcjonalność procesu oceniania – ocena przestaje być jedynie informacją o stanie wiedzy uczących się i przyjmując bardziej refleksyjny charakter, czyni bardziej prawdopodobną odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu uczniowie wykorzystują swój potencjał, zdolności i predyspozycje edukacyjne, eksponując tym samym wątek rozwojowy. Uwzględnienie w procesie oceniania uczniowskich nakładów pracy, zaangażowania przejawianego w procesie zdobywania nowej wiedzy, poczynionych postępów i motywacji do działania czyni ocenę bardziej obiektywną i bardziej funkcjonalną, nie ogranicza się ona bowiem jedynie do informowania ucznia o efektach jego pracy, ale również, monitorując wiele kryteriów warunkujących jego uczenie się, stwarza większe szanse, by zorientować je w możliwie najlepszym kierunku, stanowiąc w ten sposób o istocie rzeczywistego wspierania.

Podstawę idei wspierania w toku szkolnego wartościowania osiągnięć oprócz poszerzonego zakresu przedmiotowego oceny stanowi też właściwy sposób jej komunikowania uczniowi<sup>10</sup>.

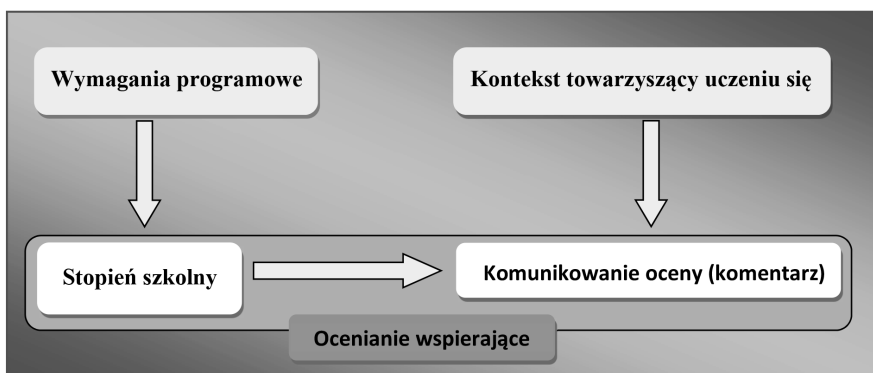
W tradycyjnym modelu oceniania szkolnych osiągnięć zawierający ocenę komunikat, który nauczyciel kieruje pod adresem ucznia, w swoim zakresie treściowym ogranicza się najczęściej do poinformowania ucznia o wysokości oceny, jaką uzyskał. W ocenianiu wspierającym komunikat ten przyjmuje postać bardziej rozbudowanego, nauczycielskiego komentarza, który informuje ucznia o efektach jego edukacyjnej działalności, z jednej strony wskazując te obszary wiedzy i umiejętności, w których uczniowskie działania cechuje skuteczność i merytoryczna poprawność, z drugiej zaś sygnalizując potencjalne sytuacje problemowe w tych obszarach, w których

<sup>9</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów...*, s. 28–29.

<sup>10</sup> M. Kowalewski, *The Perspective and Conditions...*, s. 52.

uczniowskie działania dla osiągnięcia merytorycznej poprawności wymagają dodatkowych nakładów pracy w celu eliminacji obecnych w nich błędów, braków i nieprawidłowości. Dzięki uwzględnieniu akcentowanego przez koncepcje dyspozycjonalnego wartościowania szkolnych osiągnięć kontekstu, jaki współtowarzyszy procesowi uczenia się, nauczyciel dysponuje większymi zasobami informacji dotyczących jego podopiecznych, co w konsekwencji pozwala mu za pomocą komentarza nie tylko informować ucznia o bieżącym, faktycznym stanie jego wiedzy i umiejętności, ale ponadto indywidualizować i skutecznie różnicować zawarte w komentarzu wytyczne, ukierunkowujące dalszą edukacyjną aktywność ucznia i wspierające jego rozwój.

Ocena wspierająca przyjmuje zatem postać noty szkolnej, wyrażonej najczęściej w postaci cyfrowego stopnia, który służy określeniu poziomu wiedzy i umiejętności ucznia w perspektywie przyjętych wymagań programowych, wspartej właściwym komentarzem uwzględniającym kontekst współtowarzyszący procesowi uczenia się i orientującym dalsze uczniowskie działania (rys. 4.)



Rysunek 4. Schemat funkcjonalny oceniania wspierającego

Źródło: opracowanie własne

Wprowadzenie wspierającego modelu oceniania do codziennej praktyki edukacyjnej szkoły nie wymaga w konsekwencji zmian w realizowanym programie nauczania, konieczna jest natomiast modyfikacja dotychczasowych czynności, przyzwyczajzeń i pewnego, wypracowanego w toku doświadczenia, schematu działania, powtarzanego często przez nauczycieli w ramach codziennej pracy zawodowej.

Niezbędne jest przede wszystkim stworzenie pozytywnej, sprzyjającej uczeniu się atmosfery w środowisku zarówno klasowym, jak i szkolnym (np. poprzez zmianę relacji panujących na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń i dokonanie swoistej transformacji obrazu nauczyciela postrzeganego często przez

uczniów jako odległy „mistrz” na bliższego im „sojusznika”), określenie wyraźnych celów nauczania (w odniesieniu do większych partii materiału oraz do tych jednostkowych, realizowanych w czasie trwania każdej codziennej lekcji, gdyż uczniowska świadomość celów kształcenia – i bieżących, i bardziej odległych – przenosi odpowiedzialność za proces edukacji z osoby nauczyciela częściowo także na jego podopiecznych, czyniąc ich odpowiedzialnymi za własne działania, za efekt końcowy procesów uczenia się oraz nauczania i bardziej mobilizując uczniów do aktywności edukacyjnej), określenie wyraźnych kryteriów oceniania, a więc szczegółowe sprecyzowanie zagadnień branych pod uwagę w procesie wartościowania osiągnięć, w skali mikro (np. pojedyncza lekcja) i makro (np. większa partia materiału, której zwieńczeniem realizacji jest sprawdzian wiadomości). Dzięki takim rozwiązaniom przygotowujący się do sprawdzianu uczniowie mogą łatwiej, nawet we własnym zakresie, ustalić, które z określonych kryteriów i wymagań już spełniają, a którym muszą poświęcić jeszcze więcej uwagi w celu ich lepszego opanowania. W ten sposób u uczniów, oprócz poczucia większej świadomości dotyczącej procesu kształcenia i jego realizacji oraz odpowiedzialności za własne działania i przejawy aktywności edukacyjnej, kształtuje się też częściowo zdolność do samooceny własnej wiedzy i umiejętności, co w konsekwencji może prowadzić do zwiększenia efektywności procesu edukacyjnego i bardziej skutecznego wspierania rozwoju uczniów w toku realizowanej przez szkołę praktyki edukacyjnej.

Szkolne ocenianie uczniów można określić mianem wspierającego nie tylko wówczas, gdy ma ono właściwie określony zakres przedmiotowy – istoty wspierania poszukiwać należy również w perspektywie określonych funkcji, jakie ono realizuje, oraz konsekwencji, które są jego udziałem. Funkcje oceniania szkolnego ujawniają się przede wszystkim w trzech zróżnicowanych wymiarach: dydaktyczno-wychowawczym, psychologicznym i społecznym.

W wymiarze dydaktyczno-wychowawczym ocena stanowi zbiór informacji o uczniu i o przebiegu jego edukacyjnej aktywności, pozwala na refleksję nad kierunkiem i efektywnością całościowo postrzeganego procesu edukacyjnego, któremu poddawany jest uczeń. Te przesłanki ujawniają przede wszystkim dwie funkcje oceny szkolnej – diagnostyczną i informacyjną.

Obecność elementów diagnostyki w tradycyjnych modelach oceniania sprowadza się zazwyczaj do próby określenia, w wyniku podjętego procesu kontroli, stanu uczniowskiej wiedzy i umiejętności, a więc do ustalenia bieżącego stanu faktycznego.

Ocenianie wspierające w sferze działań kontrolnych nie ogranicza się jedynie do określenia wiedzy i opanowanych przez ucznia umiejętności, jego zadaniem jest ponadto wykrywanie potencjalnych problemów i trudności, jakie uczeń może napotkać w trakcie swojej edukacyjnej aktywności, a także identyfikacja błędów, braków i dysfunkcji w procesie uczenia się, wraz z poszukiwaniem ich etiologicznego podłoża oraz próbą wyznaczenia działań pozwalających na ich skuteczną kompensację.

W perspektywie wszechstronnego wspierania rozwoju ucznia źródeł potencjalnych sytuacji problemowych należy poszukiwać nie tylko w kręgu aktywności podejmowanej przez ucznia, ale i w sferze organizacji działań edukacyjnych realizowanych przez nauczyciela. Dzięki takiemu podejściu ujawnia się dodatkowa, formatywna<sup>11</sup> funkcja oceniania wspierającego, która poza wynikami, jakie uczeń osiąga, czyni ocenę źródłem rozważań nad organizacją procesu nauczania, któremu jest on poddawany, nad efektywnością doboru form i metod, na podstawie których realizowana jest praktyka edukacyjna szkoły. W wymiarze dydaktyczno-wychowawczym ocenianie wspierające nie tylko zatem pozwala na diagnostykę uczniowskich osiągnięć, lecz ponadto identyfikuje potencjalne niepowodzenia, sytuacje problemowe oraz skłania do weryfikacji skuteczności przyjętych i stosowanych metod pracy nauczyciela.

Informacyjna funkcja oceny w tradycyjnych modelach szkolnego wartościowania osiągnięć uczniów sprowadza się przede wszystkim do dostarczenia uczniowi informacji dotyczącej stopnia opanowania realizowanego przez nauczyciela w toku zajęć lekcyjnych materiału nauczania oraz jego zgodności z przyjętymi wymaganiami programowymi.

Informacyjna funkcja oceny wspierającej dostarcza uczniowi wiadomości o efektach jego działań edukacyjnych, o zadaniach, które w trakcie swojej aktywności wykonał poprawnie, z jednoczesnym wskazaniem obszarów wiedzy i umiejętności, które wymagają od niego dodatkowych nakładów pracy w celu ich lepszego opanowania i dalszego doskonalenia. Odwołuje się ona tym samym do istoty wspierania ucznia, ocena wspierająca bowiem nie tylko wyjaśnia uczniowi, dlaczego otrzymał daną ocenę, informując go o stopniu opanowania ustalonego uprzednio zakresu wymagań, ale przede wszystkim w sytuacjach problemowych zawiera wytyczne orientujące kierunki jego dalszej aktywności zmierzającej do uzyskania lepszej oceny, do bardziej efektywnego, poprawnego i pożądanego działania. Z tych przesłanek wyłania się współtowarzyszająca informacyjnej, dodatkowa funkcja oceniania wspierającego, którą określić można mianem funkcji instruktażowej. Ocena spełnia funkcję instruktażową wówczas, gdy nauczyciel, opierając się na przeprowadzanym procesie oceniania, nie tylko wartościuje osiągnięcia swoich podopiecznych, ale także staje się swoistym doradcą, którego uwagi zawarte w komentarzu towarzyszącym wystawionej ocenie ukierunkowują uczniowską aktywność na możliwie najlepsze wykorzystanie ich potencjału rozwojowego<sup>12</sup>.

Spełniając funkcje diagnostyczną i informacyjną oraz współtowarzyszając im funkcje instruktażową i formatywną, ocena wspierająca określa zatem stan wiedzy i poziom umiejętności nabytych i opanowanych przez ucznia, skłania

<sup>11</sup> Por. W. Walczak, *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2001, s. 21.

<sup>12</sup> B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 75.

do refleksji nad weryfikacją skuteczności przyjętych uprzednio rozwiązań metodycznych, z których nauczyciel korzysta w toku swojej codziennej pracy, umożliwi ukierunkowanie dalszej aktywności uczniów w sposób, który najbardziej efektywnie będzie wpływać na ich wszechstronny i niezakłócony rozwój. W wymiarze psychologicznym proces oceniania szkolnego zaznacza swe oddziaływanie przede wszystkim w sferze emocji i motywacji uczących się. Ocenianie jako proces dokonujący się w środowisku szkolnym wywiera istotny wpływ na psychikę uczniów, ponieważ ocena stanowi rodzaj silnego bodźca zewnętrznego, który – poruszając sferę emocjonalną i spełniając funkcję motywacyjną, ale również restrykcyjną – w konsekwencji wywiera istotny wpływ na ich dalsze edukacyjne działania. Motywacyjna funkcja oceny określa w zasadzie istotę samego procesu uczenia się, jednym z zadań oceny wystawianej przez nauczyciela jest bowiem aktywizowanie ucznia do dalszej pracy, mobilizowanie go do wysiłku, do podejmowania dalszej aktywności edukacyjnej. Funkcja motywacyjna jest bez wątpienia jedną z najważniejszych funkcji, jakie pełni ocena szkolna, jednakże, aby mogła być wykorzystana zgodnie ze swoim założeniem, system oceniania powinien opierać się na zasadach sprawiedliwości i rzetelności w zakresie dokonywanych pomiarów oraz unikać nauczycielskiego subiektywizmu, stereotypów i jakichkolwiek uprzedzeń.

W tradycyjnych modelach oceniania szkolnego motywowanie uczniów do dalszej aktywności edukacyjnej dokonuje się zazwyczaj według prostego schematu – satysfakcjonująca ocena jest nagrodą za wysiłek podjęty przez ucznia, co w konsekwencji ma kształtować u niego postawę nastawioną na osiąganie kolejnych sukcesów, na zdobywanie kolejnych nagród i tym samym przekonywać do jeszcze większego zaangażowania przejawianego w procesie uczenia się. Słabsza ocena, stereotypowo i nad wyraz często utożsamiana z karą czy też upomnieniem za niewystarczające opanowanie realizowanego materiału nauczania, skłaniać ma uczniów do zmiany dotychczas przyjętego trybu postępowania oraz do zwiększenia zaangażowania w proces uczenia się w celu uniknięcia ponownej nagany, której miejsce powinna zająć nagroda w postaci satysfakcjonującej, wysokiej oceny. Ten stereotypowy funkcjonalnie mechanizm procesu oceniania nie pozostaje wolny od słabości, gdyż niska ocena szkolna, której znaczenie nie zostanie właściwie wyjaśnione uczniowi i która w konsekwencji nie będzie przez niego prawidłowo zinterpretowana, nie tylko nie spełnia funkcji motywacyjnej, ale może również okazać się przyczyną zniechęcenia oraz zaniechania przejawów dalszej aktywności. Ocena traktowana jako rodzaj kary za niewystarczające opanowanie materiału nauczania ujawnia restrykcyjne pole swego oddziaływania na sferę emocjonalną uczących się. Taki proceder implikuje ryzyko wystąpienia w środowisku uczniowskim niepożądanego pedagogicznie efektu „uczenia się dla stopni”, a także uczniowskich postaw



przejawiających się w maksymalizowaniu działań zmierzających do uzyskania oceny, której wysokość zapewnia poczucie minimalnego bezpieczeństwa.

Wspierające wartościowanie osiągnięć szkolnych w swoich założeniach ogranicza restrykcyjne funkcje oceny. Ocena wspierająca nie jest karą czy nagrodą, założeniem jej funkcjonowania jest identyfikacja bieżącego stanu szkolnych osiągnięć, ustalenie ich jakości oraz ukierunkowanie dalszej działalności ucznia w sposób najbardziej dogodny dla jego rozwoju. Stwarzając uczniom możliwość prezentacji własnych osiągnięć w momencie dokonywania kontroli i sprawdzenia, ocenianie wspierające poszukuje możliwości właściwego wykorzystania ich potencjału i zdolności, daje szansę pochwalenia się własnym sukcesem, a nobilitując i doceniając zarówno pracę, jak i zaangażowanie przejawiane w działalności edukacyjnej, spełnia funkcję afirmacyjną. Dzięki temu ocena wspierająca umacnia uczniowskie poczucie własnej wartości, pogłębia wiarę we własne siły i możliwości. Analiza oceny wspierającej z perspektywy afirmacyjnej sytuuje ją wśród czynników stymulujących ucznia do aktywnego uczestnictwa w procesie edukacji<sup>13</sup>.

W wymiarze społecznym proces oceniania szkolnego cechują przede wszystkim dwie funkcje. Pierwszą z nich jest funkcja selekcyjna, będąca konsekwencją podziałów, jakie oceny, zwłaszcza w tradycyjnych modelach wartościowania, wywołują w szkolnej społeczności. Noty szkolne wystawione w postaci cyfrowej, wymiennie umożliwiającej porównywanie wyników osiągniętych przez różnych uczniów, od zawsze wprowadzały wewnątrzszkolne i wewnątrzklasowe podziały. Zróznicowanie wystawianych przez nauczycieli stopni, podyktowane złożonością i rozpiętością przyjętej skali ocen, niejednokrotnie powoduje sztuczną i stereotypową selekcję środowiska szkolnego, dzieląc uczniów na legitymujących się lepszymi i gorszymi wynikami w nauce. Utrwalenie tychże podziałów, jakie dokonuje się w toku praktyki edukacyjnej realizowanej przez szkołę, często sprzyja zaburzeniom relacji zarówno pomiędzy nauczycielem i uczniem, jak i między samymi uczniami. Uczniowie sklasyfikowani w grupie „słabszej”, a zatem ci, którym niejednokrotnie przypisuje się status „gorszych” i zarazem mniej zdolnych, w wyniku dokonywanej przez nauczyciela oceny niejednokrotnie postrzegani są przez pryzmat stopni, jakie dotychczas otrzymali. W konsekwencji czyni to sam proces oceniania niewiarygodnym oraz może wywoływać u uczniów spadek poczucia własnej wartości, zaniżenie samooceny, prowadzić do utraty wiary we własne możliwości, a wskutek niskiej motywacji wywoływać zniechęcenie do osoby nauczyciela, do szkoły jako instytucji czy wreszcie do samego procesu uczenia się.

Selekcyjna funkcja oceny szkolnej zaznacza swe oddziaływanie również na płaszczyźnie relacji uczniowskich. Uczniowie, którym w wyniku związanej z procesem oceniania szkolnej etykietyzacji przypisano status

<sup>13</sup> Tamże, s. 74.



„gorszych”, często bywają izolowani przez swoich bardziej zdolnych rówieśników, a stratyfikacja środowiska szkolnego, jakiej dokonują oceny, nierzadko wywołuje w kręgach uczniowskich zawiść i pejoratywnie rozumianą rywalizację o stopnie. Chęć zdobycia za wszelką cenę możliwie najlepszej oceny przesłania ideę i sens uczenia się dla wiedzy, nie sprzyja też właściwym relacjom społecznym panującym w grupie rówieśniczej, eskalując wrogość i postawy antagonistyczne.

Ocena wspierająca w swoim aspekcie konstrukcyjnym także przyjmuje postać wymiernego, cyfrowego stopnia, jednak jej funkcja selekcyjna zostaje ograniczona dzięki właściwie skonstruowanemu komentarzowi. W prawidłowo zbudowanym komentarzu oceny wspierającej punkt wyjściowy stanowią bowiem zawsze te osiągnięcia ucznia, które pozwalają na pozytywne wartościowanie realizowanych przez niego działań i ich końcowych efektów. Tak przyjęty tok konstrukcji komentarza wzmacnia u uczniów poczucie własnej wartości, a przekonując ich o zauważeniu i docenieniu przejawów ich aktywności i zaangażowania, buduje motywację zarówno do dalszej pracy (w celu poszerzania zdobytego już zakresu wiedzy i doskonalenia opanowanych umiejętności), jak i do eliminacji potencjalnych błędów i trudności. Komunikowanie oceny wspierającej nie służy obnażaniu i piętnowaniu błędów, jakie uczeń popełnił w toku swoich działań edukacyjnych, ale jedynie zasygnalizowaniu samego faktu ich istnienia po to, by następnie, z wykorzystaniem konstruktywnych wskazówek udzielonych przez nauczyciela, uczeń mógł możliwie efektywnie je kompensować.

Drugą z funkcji oceny szkolnej w społecznym wymiarze jej oddziaływania jest funkcja prognostyczna. Od systemu oceniania szkolnego stosunkowo często wymaga się, aby kontrola stanu wiedzy ucznia i sprawdzanie poziomu opanowanych przez niego umiejętności pozwalały przewidzieć, na podstawie obecnie znanych wyników, jak będzie się kształtować przebieg jego drogi edukacyjnej w najbliższej przyszłości<sup>14</sup>.

W tradycyjnych modelach oceniania szkolnego prognostyczność ma ograniczony zakres funkcjonowania, ponieważ edukacyjna przyszłość ucznia przewidywana jest tylko na podstawie aktualnej oceny jego osiągnięć, która w dłuższej perspektywie czasowej może przejawiać tendencje zmierzające do dezaktualizacji.

Szerszy zakres przedmiotowy cechujący ocenę wspierającą, większy stopień indywidualizacji procesu oceniania oraz uwzględnienie w toku konstruowania jej końcowego efektu kontekstu współtowarzyszącego procesowi uczenia się czyni działania prognostyczne bardziej wiarygodnymi. Przyszłe działania ucznia i przebieg jego dalszej drogi edukacyjnej przewiduje się bowiem nie tylko na podstawie bieżących efektów pomiaru szkolnych osiągnięć, lecz z jednoczesnym uwzględnieniem indywidualnego potencjału

<sup>14</sup> Zob. W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 330.

ucznia, jego zdolności oraz zainteresowań, co w konsekwencji sprawia, że prognostyczna funkcja oceny wspierającej jest bardziej skuteczna.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można przyjąć założenie, że szkolne ocenianie uczniów będzie spełniać warunki oceniania wspierającego wówczas, gdy będzie ono miało właściwie określony zakres przedmiotowy oraz gdy będzie realizować charakterystyczne dla procesu wartościowania funkcje wspomagające istotę wspierania ucznia.

Zbiornicze zestawienie funkcji, jakie spełniać może ocena szkolna w zróżnicowanych modelach oceniania, zaprezentowane zostało w tabeli 8.

Tabela 8. Funkcje oceny w zróżnicowanych modelach szkolnego oceniania uczniów

Funkcja oceny	Tradycyjny model oceniania	Ocenianie wspierające
1	2	3
Diagnostyczna	Kontrola stanu uczniowskiej wiedzy i poziomu opanowanych osiągnięć w kontekście założeń realizowanego programu nauczania	Kontrola uczniowskiej wiedzy i osiągnięć w kontekście ustalonych i sprecyzowanych uprzednio wymagań rozszerzona o dodatkową diagnostykę sytuacji problemowych, identyfikację braków w uczniowskiej wiedzy, trudności napotykanych w toku opanowywania umiejętności wraz z ustaleniem ich etiologicznego podłoża
Informacyjna	Informowanie o stopniu opanowania wiedzy i umiejętności ucznia względem ustalonych wymagań programowych. Brak instrukcji orientujących i wspierających dalsze działania edukacyjne ucznia	Informowanie o stopniu opanowania wiedzy i umiejętności w odniesieniu do wymagań programowych wraz ze wskazaniem obszarów wymagających dalszej aktywności ukierunkowanej w sposób pozwalający na eliminację potencjalnych błędów, braków i nieprawidłowości ( <b>funkcja instruktażowa</b> )
Motywacyjna	System motywacyjny oparty na schemacie kar i nagród. Nagradzanie satysfakcjonujących wyników wysokimi ocenami. Motywowanie do dalszej pracy nad obszarami wymagającymi doskonalenia poprzez wystawianie niskich ocen	Motywowanie do dalszej aktywności edukacyjnej poprzez wskazywanie prawidłowo opanowanej wiedzy i umiejętności, nobilitowanie sukcesów, budowanie u ucznia poczucia własnej wartości ( <b>funkcja afirmacyjna</b> ). Motywowanie do dalszej pracy nad obszarami wymagającymi doskonalenia i wspieranie ucznia w podjętej w tym celu aktywności z wykorzystaniem wskazówek i wytycznych sygnalizowanych przez nauczyciela ( <b>funkcja instruktażowa</b> )

1	2	3
Selekcyjna	Selekcja środowiska wewnątrzszkolnego i wewnątrzklasowego, postrzeganie uczniów przez pryzmat otrzymywanych stopni	Ograniczenie selekcji szkolnej dzięki komentarzowi wartościującemu pozytywne aspekty w uczniowskiej działalności, doceniającemu uczniowskie zaangażowanie i nakłady pracy, a także poczynione postępy
Prognostyczna	Edukacyjna przyszłość ucznia przewidywana jest na podstawie aktualnej oceny jego wiedzy i umiejętności	Edukacyjna przyszłość ucznia przewidywana jest na podstawie aktualnej oceny jego wiedzy i umiejętności z jednoczesnym uwzględnieniem jego zdolności, potencjału oraz zainteresowań

Źródło: opracowanie własne.

Ogół wymienionych czynników oraz ich uwzględnienie w procesie oceniania zależy w głównej mierze od nauczyciela, to on bowiem decyduje o przedmiotowym kryterium oceny. To od jego znajomości problematyki wartościowania osiągnięć uczniów i świadomości jego konsekwencji zależeć będzie teoretyczna orientacja oraz praktyczne kierunki przebiegu oceniania szkolnego w każdym z wymiarów jego oddziaływania, w tym także w wymiarze ukierunkowującym edukacyjną działalność uczniów i wspierającym ich szeroko rozumiany rozwój.

Powyższy wywód skłania do stwierdzenia, że jednym z decydujących o rzeczywistym charakterze oceniania w kontekście wspierania rozwoju uczniów kryteriów jest kategoria, którą określić można mianem przygotowania nauczycieli do procesu oceniania szkolnego. Ta konstatacja wymaga jednak uzupełnienia, gdyż o faktycznym istnieniu wspierającego wymiaru oceniania decydować będzie w równej mierze, oprócz przygotowania nauczycieli do procesu oceniania, zespół czynników i warunków komunikacyjnych współtworzących kategorię, którą nazywa się komunikowaniem ocen w procesie edukacyjnym.

## 3.2. Komunikowanie ocen w procesie edukacyjnym

Komunikowanie ocen, będących wynikiem sprawdzenia uczniowskiej wiedzy i umiejętności, jest niezwykle istotnym etapem procesu szkolnego oceniania zarówno z perspektywy ucznia, jak i w aspekcie działań podejmowanych w tym celu przez nauczyciela.

W najprostszym ujęciu definicyjnym komunikację można określić jako proces przekazywania informacji, zakładający istnienie co najmniej jednego

nadawcy i jednego lub wielu jej odbiorców. Terminem „przekazywanie” określa się element związany z formalną strukturą komunikacji, „informacja” zaś to jej element merytoryczny<sup>15</sup>.

W wielu opracowaniach poświęconych problematyce komunikacji językowej pojęcie „informacja” jest używane synonimicznie z pojęciem „komunikat”, przy czym ten drugi w węższym ujęciu określić można jako wiadomość, w szerszym natomiast jako wiadomość uzupełnioną szczególnym kontekstem<sup>16</sup>.

W toku komunikacyjnego przekazu informacji między nadawcą a odbiorcą pojawia się również aspekt jej kodowania, a więc procesu przekładu ukierunkowanego na zachowanie tego, co najbardziej istotne. Kodowanie informacji dokonywane przez nadawcę komunikatu oznacza nadawanie sensu wypowiedzianym słowom. Dekodowanie dokonujące się po stronie odbiorcy polega na trafnym tego sensu odnalezieniu. Istotny jest fakt, że zarówno nadawca, jak i odbiorca w swych komunikacyjnych działaniach nie ograniczają się do językowego aspektu przekazywanej informacji, lecz uzupełniają go o zróżnicowane konteksty społeczne oraz subiektywne intencje i doświadczenia<sup>17</sup>.

Komunikowanie oceny szkolnej można określić jako „akt komunikacji interpersonalnej, jaka zachodzi między nauczycielem a uczniem i służy informowaniu ucznia o osiągniętych wynikach, będących efektem dokonanego uprzednio pomiaru zdobytej przez niego wiedzy oraz opanowanych umiejętności”<sup>18</sup>. Ten końcowy etap procesu oceniania warunkuje uczniowską interpretację oceny, decydując o jej właściwym zrozumieniu i zaakceptowaniu.

Sposób, w jaki nauczyciel komunikuje oceny swoim podopiecznym, silnie oddziałuje na efektywność i jakość percepcji informacji, wywiera wpływ na emocjonalne nastawienie do procesu oceniania, stymuluje bądź hamuje motywację uczniów do dalszej aktywności edukacyjnej, kształtuje relacje panujące między nauczycielem i uczniem oraz w środowisku uczniowskim<sup>19</sup>.

W szkolnej rzeczywistości, jak podkreśla Niemierko: „sposób zakomunikowania oceny uczniowi jest równie istotny jak jej wysokość”<sup>20</sup>. Jeśli uczeń otrzyma ocenę negatywną, rozumianą jako ta, której wysokość z różnych powodów może okazać się niesatysfakcjonująca, to w znacznej mierze od „sposobu, w jaki zakomunikuje ją nauczyciel, zależeć będzie kierunek

---

<sup>15</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 12.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> M. Kowalewski, *Didactic, Educational and Social Dimensions of Verbal Communication in Theory and Practice of Contemporary Schools*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2017, nr 14, s. 270–271.

<sup>19</sup> M. Kowalewski, *The Perspective and Conditions...*, s. 55.

<sup>20</sup> Zob. B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.

działań, jakie podejmie jego podopieczny<sup>21</sup>. Czy uczeń zinterpretuje negatywną ocenę jako karę za niewystarczające opanowanie materiału, czy może jako „wskazówkę sygnalizującą, które z obszarów jego wiedzy bądź umiejętności wymagają jeszcze zwiększonych nakładów pracy celem ich lepszego opanowania”<sup>22</sup>?

Zróżnicowanie sposobów komunikacji ocen może implikować u uczniów skrajnie odmienne postawy zarówno wobec samego procesu oceniania, jak i wobec osoby nauczyciela, szkoły jako instytucji, a nawet samego uczenia się. Komunikowanie oceny uczniowi jest procesem, na który wpływ wywiera wiele różnorodnych czynników, współtworzących swoisty klimat panujący w określonej szkole, klasie, na poszczególnych zajęciach lekcyjnych, kreowany i przez nauczyciela, i przez jego podopiecznych. Pojęcie klimatu szkoły, pojawiające się stosunkowo często w dyskursach psychologiczno-pedagogicznych, pozbawione jest precyzyjnego, definicyjnego uzasadnienia, funkcjonuje głównie na płaszczyźnie języka potocznego, a jego interpretacja jest dość intuicyjna<sup>23</sup>. Powiązania łączące klimat szkoły z wieloma dodatkowymi pojęciami, zagadnieniami i aspektami funkcjonalnymi ujawniają heterogeniczność jego problematyki i zróżnicowanie podejść zarówno teoretycznych, jak i badawczych<sup>24</sup>. Bez względu na kłopoty, jakich dostarczyć mogą próby ustalenia jego definicji, wśród konstytutywnych cech klimatu szkoły wymienić należy przede wszystkim charakter i specyfikę relacji panujących między nauczycielem a uczniami, determinowane w szczególności przez poziom wzajemnego zaufania, akceptacji i gotowości do współpracy<sup>25</sup>.

Eksponując rolę oraz znaczenie zaufania i współpracy w relacjach między komunikującymi się osobami, Stephen R. Covey wyróżnia trzy zróżnicowane poziomy komunikacji interpersonalnej, które zaprezentowano na rysunku 5<sup>26</sup>.

Ujęcie Coveya określić można mianem interakcyjnego, wzrost poziomu zaufania i poziomu współpracy wywiera bowiem wpływ na poziom komunikacji, czyniąc ją lepszą i bardziej skuteczną, ale sam poziom komunikacji, a w szczególności jego wzrost, pozwala budować większe zaufanie oraz bardziej efektywną współpracę.

<sup>21</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów...*, s. 29.

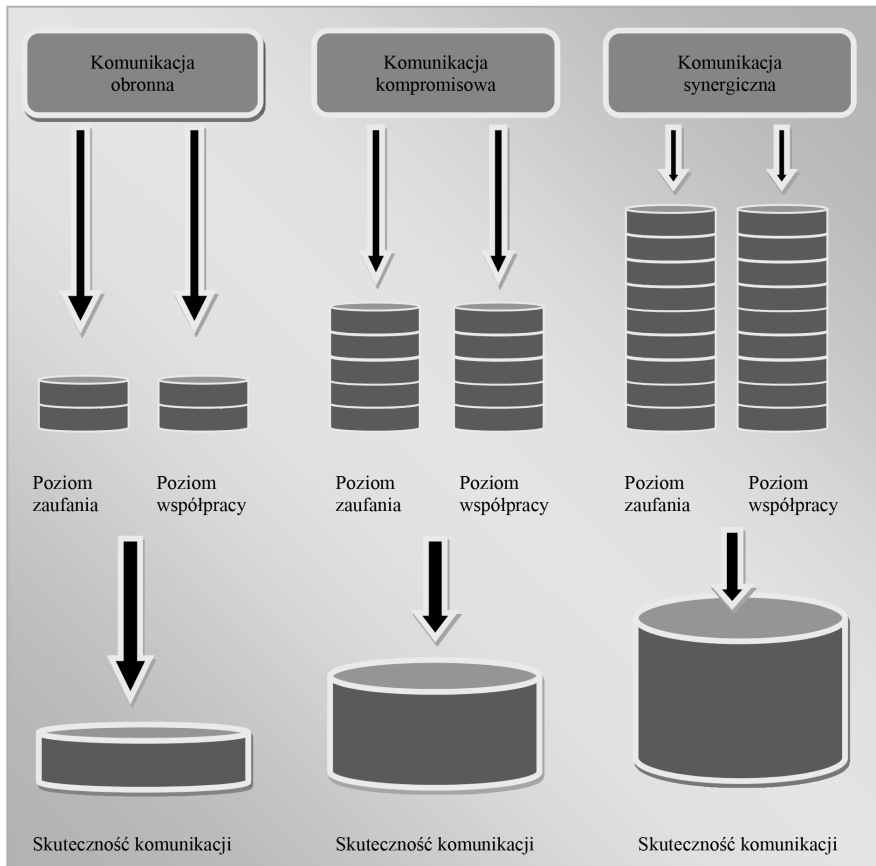
<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> B. Adrjan, *Klimat szkoły*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 585–586.

<sup>24</sup> M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 107.

<sup>25</sup> M. Freitag, *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer-gesundheit*, Juventa, Weinheim–München 1998, s. 32.

<sup>26</sup> S. R. Covey, *Komunikacja synergiczna*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik skutecznej komunikacji interpersonalnej*, J. Stewart (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 36–59.



Rysunek 5. Zróżnicowanie poziomów komunikacji interpersonalnej w ujęciu Stephena R. Coveya

Źródło: opracowanie na podstawie S. R. Covey, *Komunikacja synergiczna*, s. 169–195

Rezultatem niskiego stopnia zaufania między uczestnikami aktu komunikacji interpersonalnej jest najniższy poziom komunikacji, który Covey nazywa obronnym<sup>27</sup>. Osoba przekazująca informacje nie ufa, że przyjmujący je odbiorca lub odbiorcy wyrażają rzeczywistą chęć ich przyjęcia, często również nie wierzy, że potrafią oni prawidłowo zrozumieć adresowany do nich komunikat. Odbiorcy natomiast postrzegają przekazywany komunikat jako nieistotny, nie ufają w rzetelność i przydatność zawartych w nim informacji i starają się zapamiętać i zrozumieć z jego treści minimum niezbędne do zachowania własnego bezpieczeństwa. Obronny poziom komunikacji interpersonalnej kreuje

<sup>27</sup> Zob. tamże.

pewną zależność – nadawca w swoim komunikacie zazwyczaj nie przekazuje wszystkich informacji, które mógłby przekazać, celowo zawężając ich pulę, odbiorcy zaś przyjmują z takiego komunikatu zdecydowanie mniej informacji, niż byłoby to możliwe przy ich zdolnościach percepcyjnych<sup>28</sup>.

W szkolnej rzeczywistości edukacyjnej obronny model komunikacji interpersonalnej występuje zazwyczaj wtedy, gdy nauczyciel nie potrafi właściwie określić potencjału i możliwości swoich podopiecznych, kiedy stereotypowo dzieli klasę na uczniów mniej i bardziej zdolnych, marginalizując pozycję tych, którym zazwyczaj „nic się nie udaje”, oraz wówczas, gdy uczniowie postrzegają nauczyciela jako osobę niekompetentną, która poprzez swoje działania i swoją aktywność nie ma im nic wartościowego do zaoferowania. W realiach szkolnych komunikacja obronna bardzo często nosi znamiona swoistej walki o dominującą pozycję i o końcowe zwycięstwo, polegające na zmuszeniu drugiej strony do większego zaangażowania w przejawiane akty komunikacyjne. Jeśli zwycięstwo odniesie nauczyciel, to zmusi uczniów do większej uwagi towarzyszącej odbieraniu jego komunikatów i do zapamiętywania zawartych w nich treści, jeśli natomiast zwyciężą uczniowie, to wówczas nauczyciel zmuszony będzie do ograniczenia przekazu informacji oraz do minimalizowania wymagań kierowanych pod ich adresem.

Drugi i zarazem wyższy poziom komunikacji interpersonalnej Covey określa mianem kompromisowego<sup>29</sup>. Komunikacja w tym modelu opiera się na zasadach wzajemnego szacunku, a nadawca uwzględnia możliwości i predyspozycje odbiorców komunikatu. Dysponując określonym zasobem informacji do przekazania, nadawca dostosowuje sumę przekazywanych informacji adekwatnie do warunków i okoliczności występujących po stronie odbiorców.

W szkolnej rzeczywistości kompromis w sferze komunikacji nauczyciela z uczniami polegałby na świadomym ograniczeniu przekazywanych przez pedagoga informacji, przy uwzględnieniu faktu, że nie wszystkie przekazywane treści wydają się uczniom atrakcyjne oraz że mają oni prawo do zmniejszania własnego obciążenia. Uczniowie, dysponując minimum informacji, których przyjęcie zapewnia w szkole poczucie bezpieczeństwa, w drodze kompromisu z uwzględniającym ich możliwości pedagogiem, byłiby skłonni zwiększyć pulę przyjmowanych informacji, tworząc tą drogą satysfakcjonujący obie strony komunikacyjny przekaz. W kompromisowym modelu komunikacji interpersonalnej zarówno nadawca, jak i odbiorca nie wykorzystują w pełni swojego komunikacyjnego potencjału, ale w przeciwieństwie do modelu obronnego egzystuje tu nić wspólnego porozumienia, która wyraża się w większym rozumieniu komunikatów, a także w bardziej efektywnej, wspólnej realizacji edukacyjnych zadań. Poziom komunikacji kompromisowej w zasadzie jest możliwy do osiągnięcia w każdej szkole,

---

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże.



stanowiąc tym samym rodzaj komunikacyjnego standardu, który wystarcza do poprawnego funkcjonowania w życiu szkolnym i społecznym<sup>30</sup>.

Trzeci, ostatni z poziomów komunikacji interpersonalnej w ujęciu Coveya nosi miano synergicznego<sup>31</sup>. Synergiczna komunikacja interpersonalna opiera się na wzajemnej otwartości obu stron – zarówno nadawcy, jak i odbiorcy – oraz na wysokim poziomie wzajemnego zaufania, co w konsekwencji implikuje wysoce efektywną współpracę. W modelu tym nadawca przekazuje wszystkie informacje, którymi jest w stanie podzielić się ze słuchaczami, odbiorcy zaś w całości je przyjmują, rozumieją i dodatkowo wzbogacają o własne refleksje i przemyślenia, którymi dzielą się z nadawcą komunikatu, ale także między sobą. Na tym poziomie komunikacji interpersonalnej role nadawcy i odbiorcy w zasadzie są wymienne, co sprzyja twórczemu, refleksyjnemu myśleniu, a jednocześnie wzmacnia efektywność podejmowanych działań.

W realiach współczesnej szkoły model komunikacji synergicznej jest trudny do osiągnięcia, ale z pewnością nie jest niemożliwy. Synergiczny poziom komunikacji mógłby zaistnieć wówczas, gdyby nauczyciel, znając możliwości i predyspozycje swoich podopiecznych, przyjął i konsekwentnie stosował taką metodykę nauczania, która najlepiej pozwoliłaby uczniom zrozumieć i zapamiętać przekazywane treści. Otwartość i gotowość do dyskusji z uczniami na temat realizowanych treści i podejmowanych działań, a także do refleksji nad procesem oceniania, ocenami szkolnymi i ich wymiarem, służyłyby umacnianiu wzajemnego zaufania, budowaniu efektywnej współpracy nauczyciela z uczniami, a tym samym maksymalizowaniu osiągniętej efektywności edukacyjnej.

W zależności od poziomu komunikacji interpersonalnej panującej między nauczycielem a uczniami ocenianie może mieć zróżnicowaną skuteczność, odmienne mogą być również konsekwencje będące wynikiem jego wpływu.

W synergicznym wymiarze komunikowania szkolne ocenianie uczniów jest zdecydowanie najbardziej efektywne, najbardziej skuteczne są też jego wspierające oddziaływania. Nauczyciel, mając zaufanie do uczniów, bardziej obiektywnie ocenia rzetelność ich pracy, w sytuacjach problemowych zaś towarzyszy mu świadomość, że wysoki poziom uczniowskiej gotowości do współpracy i działania, ukierunkowany odpowiednio skonstruowanym przez niego komentarzem o instruktażowym charakterze, umożliwi skuteczną kompensację ewentualnych braków czy dysfunkcji.

Większy poziom zaufania do osoby nauczyciela pozwala uczniom przestrzegać go jako osobę bardziej wiarygodną, co w konsekwencji prowadzi do bardziej efektywnego przyjęcia konstruowanej i komunikowanej przez niego oceny. Właściwy odbiór oceny wraz z pozytywnym ustosunkowaniem się do zawartych w niej wskazówek zwiększa motywację i podnosi skuteczność działań służących eliminacji wszelkich sytuacji problemowych.

<sup>30</sup> K. Stróżyński, *Ocena – ocenianie (ocenianie jako akt komunikacji)*, „Wychowawca” 2007, nr 5, s. 12.

<sup>31</sup> S. R. Covey, *Komunikacja synergiczna*, s. 36–59.

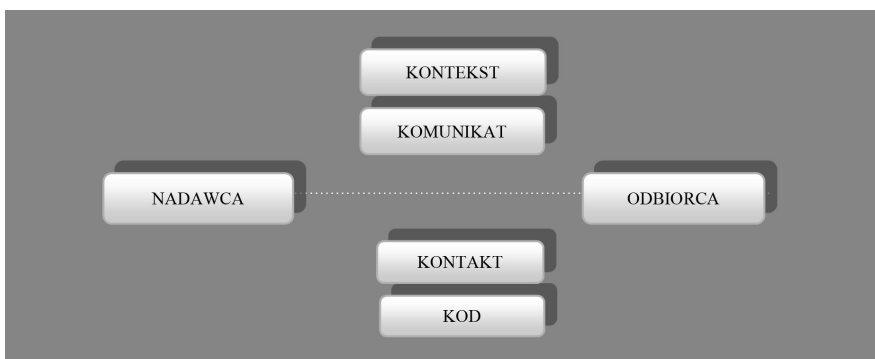
Kompromisowy poziom komunikacji interpersonalnej także pozwala zachować skuteczny wymiar oddziaływania oceniania wspierającego. Średni poziom zaufania między uczestnikami aktu komunikacyjnego pozwala zakładać, że nauczyciel nie będzie ograniczał przedmiotowego zakresu oceny, a biorąc pod uwagę gotowość uczniów do współpracy w procesie oceniania ich osiągnięć, będzie wykorzystywał elementy umożliwiające wspieranie rozwoju podopiecznych. Uczniowie, obdarzając nauczyciela umiarkowanym poziomem zaufania, będą postrzegać wystawioną przez niego ocenę jako wiarygodną i miarodajną, w sytuacjach problemowych zaś ich gotowość do podjęcia dalszej działalności edukacyjnej, wsparta nauczycielskim komentarzem o instruktażowym charakterze, pozwoli na podjęcie skutecznych działań o charakterze kompensacyjnym.

Najniższą efektywność w kategorii wspierania ocenianie osiąga w wymiarach komunikacji szkolnej zbliżonej do poziomu obronnego. Niski poziom zaufania nauczyciela do jego podopiecznych stwarza ryzyko ograniczenia przez niego przedmiotowego zakresu oceny, niski stopień gotowości uczniów do współpracy może zaś ograniczać nauczycielskie działania wartościujące do poziomu niezbędnego minimum. Niski poziom zaufania, jakim uczniowie darzą nauczyciela, sprzyja postrzeganiu go przez pryzmat zaniżonych kompetencji, co w konsekwencji może wyzwać u uczniów poczucie, że oceny, jakie otrzymują, są niemiarodajne i niesprawiedliwe. Niewłaściwemu postrzeganiu ocen wystawianych i komunikowanych przez nauczyciela towarzyszy również niski poziom uczniowskiej gotowości do współpracy, co ograniczając motywację do działań kompensujących potencjalne sytuacje problemowe, ogranicza funkcjonalnie aspekt wspierania ich rozwoju poprzez ocenę.

Poddając refleksji zróżnicowanie pola oddziaływania oceny szkolnej w kontekście odmiennych poziomów komunikacji, w której uczestniczą nauczyciel i uczniowie, można wskazać pewną interakcyjną zależność: z jednej strony poziom komunikacji warunkuje skuteczność oceny, z drugiej zaś sam proces oceniania, jego przebieg i konsekwencje oddziaływania, jakie ujawniają się w sferze kształtowania relacji między nauczycielem a uczniami, potrafią warunkować poziomowe zróżnicowanie komunikacyjne.

Postrzeganie procesu szkolnego oceniania osiągnięć uczniów w kategorii aktu komunikacji, jaka dokonuje się w środowisku szkolnym i której bezpośrednimi uczestnikami są nauczyciel i uczniowie, implikuje potrzebę odnalezienia modelu komunikacji interpersonalnej, który mógłby stanowić teoretyczne zaplecze dla właściwego procesu komunikowania oceny szkolnej, a praktyczna realizacja jego założeń pozwoliłaby nadać konsekwencjom oddziaływania tejże oceny wspierający charakter.

Na potrzeby niniejszych rozważań fundamentalnym zapleczem dla właściwego procesu komunikowania oceny wspierającej uczyniono model komunikacji interpersonalnej autorstwa Romana Jakobsona (rys. 6).



Rysunek 6. Model komunikacji interpersonalnej w ujęciu Romana Jakobsona

Źródło: R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 81

Wśród konstytutywnych, funkcjonalnych elementów tego modelu należy wymienić nadawcę i odbiorcę, komunikat, kontekst – który z jednej strony może być rozumiany jako treść komunikatu, z drugiej zaś jako ogół warunków, w jakich odbywa się komunikowanie, kontakt, jaki musi zaistnieć między nadawcą a odbiorcą w celu wymiany informacji, oraz kod, czyli system znaków służący do przekazywania informacji, istniejący w umyśle komunikujących się jednostek i w przestrzeni między nimi<sup>32</sup>.

Przesłanki konstrukcyjne oraz aspekt funkcjonalny pozwalają uznać schemat komunikacji interpersonalnej Jakobsona za modelowy dla sposobu komunikowania oceny wspierającej co najmniej z dwóch powodów.

Zdaniem Jakobsona, po pierwsze, o efektywności komunikacji decydują następujące czynniki:

- osadzenie komunikatu w kontekście znaczeń zrozumiałych dla odbiorcy, zwerbalizowanych lub dających się zwerbalizować;
- kod – w pełni lub przynajmniej w znaczącej części wspólny dla nadawcy i odbiorcy;
- kontakt pomiędzy nadawcą i odbiorcą, rozumiany jako fizyczny kanał i psychiczny związek umożliwiający nawiązanie i kontynuowanie wymiany informacji<sup>33</sup>.

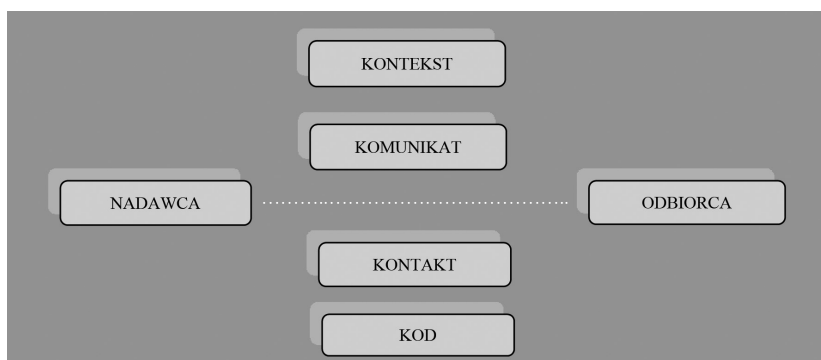
Obecność kontekstu akcentującego w modelu Jakobsona potrzebę właściwego rozumienia przekazywanej informacji znajduje swoje odzwierciedlenie w jednej z elementarnych przesłanek oceniania wspierającego, jaką jest właściwe rozumienie przez ucznia oceny, którą w trakcie aktu komunikacyjnego adresuje do niego nauczyciel.

<sup>32</sup> R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka*, s. 81.

<sup>33</sup> Zob. tamże, s. 81–82.

Osadzenie komunikatu w kontekście znaczeń zrozumiałych dla odbiorcy determinuje zatem konieczność komunikowania oceny w sposób, który sprawi, że zostanie ona przez ucznia właściwie zrozumiana. Poprawnej interpretacji oceny służy również kod, który w obrębie przyjętego systemu znaków i symboliki, jakie go współtworzą, powinien pozostawać możliwie tożsamy u wszystkich uczestników aktu komunikacyjnego. Poszukując odniesienia do procesu komunikowania oceny, można poddać refleksjom pytanie, czy nauczyciel komunikujący ocenę wspierającą w swoim komentarzu operuje znaczeniami dostosowanymi do możliwości uczniowskiej percepcji oraz czy pozostają one zgodne z poczynionymi wcześniej wspólnymi ustaleniami (wymagania programowe i kryteria oceniania).

Po drugie, komunikacja interpersonalna, rozumiana jako proces wymiany informacji między uczestnikami aktu komunikacyjnego, w ujęciu Jakobsona spełnia sześć zróżnicowanych typologicznie funkcji, których realizacja może warunkować efektywność funkcjonalną komunikowanej oceny wspierającej<sup>34</sup>.



Rysunek 7. Zróżnicowanie funkcji modelu komunikacji interpersonalnej Romana Jakobsona

Źródło: R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka*, s. 88

Poznawcza funkcja w modelu komunikacyjnym Jakobsona koncentruje się przede wszystkim na treści komunikatu, którego celem jest reprezentacja przedmiotów i stanów rzeczy, a więc opis rzeczywistości i prezentacja danego stanu faktycznego. Pozostaje ona tym samym bliska diagnostycznej funkcji szkolnej oceny wspierającej, której zadaniem jest ustalenie bieżącego stanu faktycznego, a następnie szczegółowa prezentacja uzyskanych tą drogą wyników. W tradycyjnych modelach oceniania diagnostyczna funkcja oceny ograniczona zostaje jedynie do postaci stopnia szkolnego informującego o poziomie opanowania przez ucznia założonych uprzednio wymagań programowych. Proces

<sup>34</sup> Zob. tamże, s. 82–88.

oceniań wspierającego charakteryzuje szersze ujęcie aspektu diagnostycznego, obok odzwierciedlającej poziom opanowania wymagań programowych oceny wyrażonej w postaci cyfrowego stopnia to właśnie nauczycielski komentarz stanowi bowiem dla ucznia zbiór szczegółowych informacji opisujących jego szkolne osiągnięcia. Jeśli komentarz ów, postrzegany jako akt komunikacyjny, spełnia zakładaną przez Jakobsona poznawczą funkcję językową, wówczas można przyjąć założenie, że pozwala on efektywnie realizować diagnostyczną funkcję oceny wspierającej, zwłaszcza w zakresie informowania ucznia o faktycznym, bieżącym poziomie jego osiągnięć.

Funkcja emotywna, określaną często mianem ekspresyjnej, koncentruje się na nadawcy wypowiedzi i jego bezpośredniej postawie względem treści komunikatu, jaki kieruje on pod adresem odbiorcy. W analogicznym ujęciu, w sytuacji oceniania szkolnego, komunikujący ocenę nauczyciel wyraża swoją postawę względem poddanych uprzedniemu sprawdzeniu osiągnięć ucznia.

Zróżnicowanie przebiegu procesu komunikowania oceny, poprzez którą nauczyciel wyraża swoją postawę wobec osiągnięć ucznia, może wzbudzać uzasadniony niepokój, szkolna ocena bowiem przekazuje informacje wartościujące (nie zawsze pozytywnie) efekty działań podejmowanych i realizowanych przez uczniów. Podstawowym warunkiem nawiązania procesu skutecznej komunikacji ocen szkolnych jest gotowość do przyjęcia komunikatu, komunikatu niezwykle istotnego, zawierającego bowiem ocenę, która powinna być przez ucznia prawidłowo zrozumiana i zaakceptowana.

Właściwe nawiązanie aktu komunikującego ocenę jest niezwykle istotne, gdyż zarówno sama ocena, jak i sposób jej wyrażenia przez nauczyciela w znaczący sposób decydują o zadowoleniu ucznia z własnej pracy, wyznaczają jego miejsce w szkolnej hierarchii oraz kształtują motywację i determinują kierunki dalszej aktywności.

W środowisku uczniowskim zauważyć można pewną charakterystyczną dla procesów komunikacyjnych prawidłowość, polegającą na:

ważnym słuchaniu i efektywnym zapamiętywaniu treści informacji pochlebnych i pozytywnie wartościujących ich edukacyjne działania. Krytyczne uwagi, które w postaci informacji nauczyciel kieruje do swoich podopiecznych, częściej słuchane są przez uczniów nieuważnie, a przekazywane treści zapamiętywane fragmentarycznie, czasami wręcz eliminowane z pamięci lub przenoszone w sferę emocji jako akty wrogości czy też zarzuty kierowane pod ich adresem<sup>35</sup>.

Powyższa prawidłowość, którą psychologia społeczna określa mianem efektu pierwszeństwa<sup>36</sup>, wyznacza, z perspektywy fatycznej funkcji aktu komunikacji interpersonalnej, pewien schemat sprzyjający efektywnemu

<sup>35</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów...*, s. 29.

<sup>36</sup> Zob. E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2012, s. 581.

komunikowaniu ocen szkolnych. Przedstawienie negatywnych opinii i sądów wartościujących na początku wypowiedzi pozwala przypuszczać, że zarówno sam komunikat, jak i jego treść odbiorca może interpretować jako zarzut, przejaw czy też akt wrogości ze strony nadawcy. W szkolnej rzeczywistości może to skutkować nieuważnym słuchaniem oraz wybiórczą recepcją kolejnych informacji, które prawdopodobnie nie zostaną przez ucznia zapamiętane.

W procesie komunikowania ocen szkolnych ważne jest, aby konstrukcję komunikatu zawierającego ocenę rozpocząć od podania informacji pozytywnych, tych uważniej słuchanych i wywołujących życzliwe nastawienie odbiorcy do nadawcy, co w konsekwencji zwiększa poziom zaufania ucznia do informacji, które przekazuje nauczyciel.

Wyrażenie nauczycielskiej postawy względem uczniowskich osiągnięć w trakcie komunikowania oceny ma dla ucznia niezwykle istotne znaczenie, głównie w wymiarze motywacyjnym, stymuluje bowiem jego gotowość do podjęcia dalszych działań edukacyjnych, decyduje w znacznej mierze o kierunkach jej przebiegu, kształtuje w świadomości ucznia wizerunek nauczyciela, buduje poziom zaufania do jego osoby, a także wzmacnia jakość komunikacyjnej percepcji. Właściwe wykorzystanie emotywniej funkcji komunikacji językowej umożliwia zatem efektywną realizację motywacyjnej funkcji oceny wspierającej.

Właściwy odbiór i rozumienie treści przekazywanej informacji Jakobson opisuje z wykorzystaniem funkcji metajęzykowej. Koncentruje się ona przede wszystkim na procesie kodowania informacji, na kodzie, jakim posługują się uczestnicy procesu komunikacyjnego oraz na tożsamości współtworzących go znaczeń występujących u nadawcy i odbiorcy komunikatu. Zdaniem Jakobsona: „ilekroć nadawca lub odbiorca chcą sprawdzić, czy posługują się jednakowym kodem, mowa zostaje sprowadzona do kodu i przybiera funkcję metajęzykową. *Nie jestem pewien, co pan przez to rozumie* – mówi wtedy odbiorca, nadawca zaś dla uprzedzenia tego rodzaju wątpliwości upewnia się: *Rozumie pan, co powiedziałem?*”<sup>37</sup>.

Wyróżniona w modelu Jakobsona metajęzykowa funkcja komunikacji interpersonalnej umożliwia realizację informacyjnej funkcji oceny wspierającej, służąc objaśnieniom treści komunikatu i wzmacniając jego wartość informacyjną. Tożsamość znaczeń współtworzących kod językowy, jakim posługują się nadawca i odbiorca komunikatu, w procesie oceniania wspierającego znajduje swoje odzwierciedlenie chociażby w sferze formułowanych przez nauczyciela kryteriów oceniania, które powinny być uczniowi szczegółowo wytłumaczone, zrozumiane przez niego, a wystawiona przez nauczyciela ocena powinna się do nich odwoływać i stanowić naturalną konsekwencję wynikającą ze stopnia ich spełnienia. Wyjaśnienie uczniowi kryteriów oceniania, wsparte

<sup>37</sup> R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka*, s. 86–87.

sprawdzeniem ich właściwej interpretacji, a także odwoływanie się do tychże kryteriów przez nauczyciela w momencie komunikowania wyników sprzyja procesowi właściwej interpretacji oceny, który w perspektywie przebiegu dalszej uczniowskiej aktywności edukacyjnej ma niezwykle istotne znaczenie.

Komunikowanie oceny wspierającej nie ogranicza się jedynie do współtowarzyszącego jej nauczycielskiego komentarza. Wspomniany w poprzednim podrozdziale refleksyjny charakter wspierającego wartościowania osiągnięć uczniów oraz większy stopień uczniowskiej świadomości dotyczącej procesu kształcenia, jaki jest konsekwencją przyjęcia i stosowania w praktyce edukacyjnej wspierającego modelu oceniania, skłaniają w sytuacjach problemowych do bardziej wnikliwych, otwartych dyskusji nauczyciela z uczniami w celu wypracowania i doskonalenia możliwie najbardziej efektywnych sposobów komunikowania, interpretacji i rozumienia informacji zawierających ocenę. Te okoliczności w znacznej mierze determinują interakcyjność aktu komunikowania oceny wspierającej, w którym role nadawcy i odbiorcy – odgrywane przez nauczyciela i uczniów – mogą ulegać dynamicznym zmianom. W swoim założeniu funkcjonalnym ocena wspierająca, dzięki komentarzowi o instruktażowym charakterze, oddziałuje na dalsze zachowania i działania uczniów. Wpływ ten staje się wyraźnie widoczny przede wszystkim w zróżnicowanych sytuacjach problemowych, w których o kierunkach dalszej aktywności decyduje przede wszystkim komentarz nauczyciela towarzyszący ocenie w momencie jej komunikowania uczniowi oraz zawarte w nim instrukcje, które mają służyć kompensacji dysfunkcji, eliminacji braków, błędów i niedoskonałości, a także ogólnemu wspomaganium ucznia w procesie uczenia się (np. wskazówki pomagające uczniowi osiągać lepsze rezultaty w nauce).

Instruktażowa funkcja oceny wspierającej znajduje swoje odzwierciedlenie również w sferze funkcji językowych towarzyszących modelowi komunikacyjnemu Jakobsona. Zadaniem konatywnej funkcji komunikacji interpersonalnej jest bowiem wywieranie, za pośrednictwem kierowanej przez nadawcę informacji, wpływu na zachowanie jej odbiorcy, co w konsekwencji pozwala przyjąć założenie, że spełniający powyższe warunki, towarzyszący ocenie wspierającej komunikat, jaki nauczyciel kieruje pod adresem ucznia, spełnia funkcję instruktażową.

Poetycka funkcja komunikacji interpersonalnej, według Jakobsona, dotyczy przede wszystkim treści przekazywanego komunikatu, obejmując swym zakresem właściwe użycie języka, operację ze znakami, które współtworzą jego system znaczeniowy oraz odpowiedni dobór słów i koncentrację na sposobie mówienia. W procesie komunikowania oceny, postrzeganym w kategorii aktu komunikacyjnego, funkcja poetycka odnosi się przede wszystkim do technicznych aspektów budowy towarzyszącego ocenie komentarza. Konstruowanie wypowiedzi nauczyciela w toku komunikowania oceny uczniowi powinno dokonywać się z zachowaniem przesłanek niezbędnych do ich skutecznego odbioru, a więc z uwzględnieniem możliwości uczniowskiej percepcji,



z odpowiednim doбором słownictwa i terminologii adekwatnych do konkretnej sytuacji. Wykorzystanie odpowiednich środków językowych, co w istocie zakłada poetycka funkcja komunikacji, umożliwi efektywną realizację afirmacyjnej funkcji oceniania wspierającego. Zastosowanie właściwych porównań, a także metafor afirmacyjnych kierowanych pod adresem ucznia, w procesie komunikowania oceny wspierającej posłużyć może bowiem istotnym w perspektywie wspierania rozwoju działaniom, np. eksponowaniu indywidualnych, pozytywnych cech ucznia, skutecznemu wzmocnieniu uczniowskiego poczucia własnej wartości oraz wzmocnieniu poczucia sukcesu odniesionego przez ucznia w zakresie efektywnie wykonanych przez niego działań.

Ostatnia z funkcji w opisywanym modelu komunikacji Jakobsona, określana mianem fatycznej, służy nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu, przedłużaniu samego aktu komunikacji oraz pobudzeniu uwagi współrozmówcy. Literatura przedmiotu nie wymienia wprost funkcji oceny wspierającej o zbliżonym zakresie oddziaływania, lecz pośrednio może ona wynikać z samej istoty jej funkcjonowania. Opracowania naukowe poświęcone wspierającym oddziaływaniom oceny szkolnej rzadko eksponują jej niezwykle istotny czynnik, jakim jest perspektywa czasowa. Ocenianie wspierające, jako przykład wewnątrzszkolnej odmiany wartościowania uczniowskich osiągnięć, jest ciągłym procesem diagnozowania, informowania i motywowania ucznia, a jego konsekwencje z całą pewnością określić można jako długofalowe. Wspierające oddziaływanie towarzyszące ocenie komentarza również nie powinno się sprowadzać do jednorazowej sytuacji komunikacyjnej, w której uczeń poznaje poziom swoich osiągnięć, informowany jest o błędach, jakie w toku swojej edukacji popełnia, oraz otrzymuje konstruktywne wskazówki dotyczące sposobów ich eliminacji. Istotą kategorii wspierania jest, w świetle przyjętego w niniejszym rozdziale ujęcia definicyjnego, stwarzanie korzystnych warunków kształcenia i wychowania, sprzyjających rozwojowi ucznia (w szerokim ujęciu znaczeniowym), rozumiane jako proces ciągły, którego konsekwencje ujawniają się stopniowo, wraz z upływem czasu, w kolejnych etapach drogi edukacyjnej, którą on podąża.

W świetle przeprowadzonych rozważań ujawnia się pomijana funkcja oceny wspierającej, której bezpośrednim zadaniem jest budowanie pewnej relacji między nauczycielem a uczniem, mającej być bezpośrednio próbą orientowania uczniowskiej aktywności w sposób wspierający jego rozwój, pośrednio zaś dążenie do uzyskania kontroli nad procesem uczenia się. Ze względu na swoją specyfikę i charakter funkcja ta na potrzeby niniejszej pracy określona została jako funkcja relacyjna. Relacyjna funkcja oceny wspierającej może być efektywnie realizowana z wykorzystaniem, odpowiadającej jej w sferze językowej, fatycznej funkcji komunikacji, która służy, jak już wspomniano, nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu, przedłużaniu relacji komunikacyjnych oraz pobudzeniu uwagi odbiorcy.

Podsumowując rozważania bieżącego podrozdziału, można przyjąć założenie, że zarówno elementy składowe modelu komunikacji interpersonalnej Jakobsona, jak i realizowane przez ten model funkcje wykazują pewną synergiczność relacji względem założeń szkolnego systemu oceniania uczniów o wartościującym charakterze oddziaływania (tab. 9).

Tabela 9. Funkcje modelu komunikacji Romana Jakobsona w perspektywie realizacji funkcji oceniania wspierającego

<b>Funkcja komunikacyjna</b>	<b>Komunikowanie w ujęciu Romana Jakobsona</b>	<b>Komunikowanie oceny wspierającej – typ komentarza (przykład)</b>	<b>Funkcja oceny</b>
Poznawcza	celem komunikatu jest reprezentacja przedmiotów i stanów rzeczy, a więc opis rzeczywistości i prezentacja danego stanu faktycznego	Opanowałaś/opanowałeś mnożenie, ale dzielenie większych liczb sprawia ci trudność...	diagnostyczna
Emotywna	celem komunikatu jest skupienie się na nadawcy oraz wskazanie postawy mówiącego wobec treści będącej przedmiotem komunikatu	Wierzę, że ty to umiesz...	motywacyjna
Metajęzykowa	koncentruje się na właściwym odbiorze i rozumieniu przekazywanych treści, wzmacnia ich zakres informacyjny	Czy masz jakieś pytania dotyczące oceny, którą otrzymałaś/otrzymałeś?	informacyjna
Konatywna	celem komunikatu jest wywieranie wpływu na odbiorcę i na jego zachowanie	Jeżeli nie będziesz odrabiać prac domowych, nie przyswoisz zrealizowanego materiału...	instruktażowa
Poetycka	dotyczy treści przekazywanego komunikatu, obejmując swym zakresem właściwe użycie języka, operacje ze znakami, które współtworzą jego system znaczeniowy oraz odpowiedni dobór słów i koncentrację na sposobie mówienia, częste porównania, hiperbole i metafory	Jesteś zdolną uczennicą/zdolnym uczniem...	afirmacyjna
Fatyczna	służy nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu, przedłużaniu aktu komunikacji oraz pobudzaniu uwagi współrozmówcy	Oczekuję od ciebie, że w najbliższym miesiącu poprawisz swoje oceny...	relacyjna

Źródło: opracowanie własne.

Szkolne ocenianie uczniów dla zachowania efektywnego wymiaru wspierania ich rozwoju wymaga nie tylko właściwego przygotowania nauczycieli w zakresie teoretycznych aspektów wartościowania uczniowskich osiągnięć, ale przede wszystkim określonych warunków, jakie powinien spełniać akt komunikacji oceny. Ocena wspierająca, pomijając metodyczne aspekty jej konstrukcji, to przede wszystkim ocena prawidłowo zakomunikowana uczniowi przez nauczyciela. Właściwości określenia „prawidłowo” w odniesieniu do procesu komunikowania koncentrują się w tym przypadku wokół interpretacji znaczenia oceny i jej zrozumienia przez ucznia, które w konsekwencji warunkują jego dalsze działania. Od sposobu komunikowania oceny, od konstrukcji komentarza, który w istocie jest komunikatem współtowarzyszącym wystawianej nocie szkolnej, kierowanym przez nauczyciela pod adresem ucznia w celu wyjaśnienia mu jej znaczenia oraz ukierunkowania jego dalszej aktywności, zależec będzie sama kategoria wspierania, a także jej rzeczywista jakość.

Model Jakobsona, akcentując istotę skutecznej komunikacji interpersonalnej, którą w rzeczywistości stanowi osadzenie komunikatu w kontekście znaczeń wspólnych, a zatem zrozumiałych dla uczestników aktu komunikacyjnego, eksponuje jeden z najważniejszych dla procesu oceniania warunków, jakie muszą zostać spełnione, aby jego końcowy efekt – ocenę – można było określić mianem wspierającej.

Poddając analizie wymienione funkcje komunikacji interpersonalnej oraz dokonując ich komparatystycznego zestawienia z funkcjami, jakie w sferze komunikacyjnej powinna spełniać ocena wspierająca, można przyjąć założenie, w świetle którego model komunikacji interpersonalnej Jakobsona stwarza warunki do prawidłowego komunikowania oceny, pozwalającego nadać jej wspierający charakter. O rzeczywistym, całościowo interpretowanym wymiarze oceniania wspierającego oraz o stopniu empirycznej egzystencji oceny wspierającej w praktyce edukacyjnej, jaką realizuje szkoła, decydują więc – w myśl przyjętego w poprzednim podrozdziale założenia – przygotowanie do procesu oceniania i wynikająca z niego świadomość nauczycieli, a także proces komunikowania ocen szkolnych i warunki, w jakich jest on realizowany.

### 3.3. Podsumowanie

Rozważania dotyczące oceniania wspierającego, jego aspektów strukturalnych i funkcjonalnych oraz konsekwencji będących wynikiem jego stosowania w edukacyjnej praktyce czynią tę postać wartościowania szkolnych osiągnięć wartościową z kilku powodów. Po pierwsze, w świetle przyjętego założenia definicyjnego ta forma oceniania ma służyć nie tylko szczegółowej diagnozie stanu wiedzy i opanowanych umiejętności, ale także

identyfikowaniu potencjalnych błędów czy też nieprawidłowości w celu ich szybkiej eliminacji i kompensacji. Po drugie, uzupełniona o komentarz ocena wspierająca stanowi swoistą instrukcję, pomagającą pokonywać ewentualne trudności i ukierunkowywać aktywność oraz dalszą drogę edukacyjną ucznia w możliwie najlepszy sposób. Po trzecie, niezwykle istotnym zadaniem tak pojętego oceniania jest wspieranie uczących się w ich wszechstronnym rozwoju. To założenie wyraża swoistą tożsamość zadań stawianych przed wspierającym wartościowaniem szkolnych osiągnięć ze współczesnymi przesłankami nauk o wychowaniu, które postulują, by nadrzędnymi wartościami w systemie edukacji uczynić osobę ucznia, jego podmiotowość, indywidualizm, a także by maksymalizować wszelkie działania służące niezakłóconemu rozwojowi uczącej się jednostki.

W literaturze przedmiotu można spotkać zróżnicowane ujęcia definicyjne charakteryzujące pojęcie oceniania wspierającego, opisujące jego ideę, założenia i funkcje, jakie powinno ono spełniać. Stosunkowo niewiele spośród tych źródeł wyraźnie precyzuje jednak kryteria, których spełnienie umożliwiłoby realizację zakładanych postulatów teoretycznych. Na potrzeby niniejszych rozważań przyjęte zostało założenie, że ocena wspierająca to cyfrowy stopień uzupełniony komentarzem wspierającym działania edukacyjne i wszechstronny rozwój ucznia, kierowanym przez nauczyciela pod adresem podopiecznego. Proces konstruowania oceny wspierającej polega zatem na wartościowaniu szkolnych osiągnięć oraz ich właściwym komunikowaniu uczniowi, które w znacznej mierze nie tylko determinuje jego właściwą interpretację, ale ponadto warunkuje dalsze edukacyjne działania. W świetle tej konstatacji w procesie oceniania niezwykle istotną rolę odgrywa komunikacja językowa zachodząca na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń. Kierując się przesłanką traktującą sposób komunikowania oceny za równie istotny jak jej merytoryczna wysokość, przyjęte zostało założenie, że fundamentalnym zapleczem dla realizacji modelu oceniania o wspierającym charakterze jest model komunikacji językowej autorstwa Romana Jakobsona. Nadrzędnym założeniem tego modelu jest efektywność i skuteczność przekazu informacji wyrażająca się jej właściwą interpretacją po stronie odbiorcy. W modelu odnaleźć można obecne w akcie komunikacji interpersonalnej zróżnicowane funkcje językowe, które pozwalają na skuteczną realizację postulowanych funkcji oceniania wspierającego. W prezentowanej pracy każdej z funkcji komunikacji językowej w ujęciu opisanym przez Jakobsona przyporządkowano odpowiadającą jej funkcję oceny wspierającej, ponadto przyjęto założenie, że wprowadzenie w życie modelowych funkcji tejże komunikacji stwarza warunki do prawidłowego komunikowania oceny, co pozwala nadać jej wspierający charakter.

## **CZĘŚĆ II**

### **Metodologiczne podstawy pracy**



## ROZDZIAŁ 4

# **Założenia metodologiczne badań własnych**

### **4.1. Ogólny zakres problematyki badawczej**

Problematyka badawcza pracy koncentruje się wokół zagadnienia wewnątrzszkolnego oceniania uczniów, jednego z najważniejszych procesów, jakie szkoła realizuje w swojej edukacyjnej praktyce. Wartościowanie edukacyjnych osiągnięć w istotny sposób oddziałuje na kierunki i przebieg procesu kształcenia, ocena szkolna wywiera bowiem wpływ na motywację uczących się, wyznacza kierunki i przebieg podejmowanej przez nich aktywności edukacyjnej, kształtuje relacje wewnątrz szkolnej społeczności, warunkuje postawy wobec przedmiotów nauczania, wobec szkoły jako instytucji, a także samego procesu uczenia się. Wewnątrzszkolne ocenianie uczniów współtworzy również – wraz z ocenianiem zewnętrznym, będącym domeną egzaminów kończących dany etap edukacyjny – ogólnie rozumiane efekty pracy danej szkoły, co pozwala uznać je za istotne w perspektywie budowania jakości realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej.

Planowane działania badawcze dotyczą przede wszystkim oceniania uczniów w perspektywie wspierania ich rozwoju. Głównym nurtem poddanym analizie badawczej jest zatem ta kategoria z zakresu wartościowania edukacyjnych osiągnięć ucznia, którą określić można mianem oceniania wspierającego. Zgodnie z przyjętym ujęciem definicyjnym ocenianie wspierające jest procesem wartościowania osiągnięć ucznia, który eksponując poziom opanowanej przez niego wiedzy i nabytych umiejętności, dostarcza jednocześnie informacji niezbędnych dla wspierania go w jego wszechstronnym rozwoju.

Przesłanki pozwalające na określenie oceniania mianem wspierającego skupiają się wokół teoretycznych podstaw rzeczywistej istoty procesu



oceniań, metodyki konstrukcji oceny, a także praktycznych sposobów jej komunikowania uczniowi, co skłania do refleksji nad przedmiotem oceny, nad funkcjami, jakie powinna ona spełniać, sposobami jej komunikowania oraz konsekwencjami, jakie wywołuje jej odbiór przez uczniów.

Oparte na wyznacznikach dyspozycjonalnych koncepcji wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów ocenianie wspierające ma rozbudowany zakres przedmiotowy, który w przeciwieństwie do tradycyjnych modeli oceniania szkolnego nie ogranicza się jedynie do stanu wiedzy i poziomu umiejętności, jakie uczeń potrafi uzewnętrznić w momencie poddania ich kontroli, lecz uwzględnia szeroko rozumiany kontekst współtowarzyszący procesowi uczenia się. Kontekst ten w dużym stopniu może warunkować stan uczniowskiej wiedzy i umiejętności, współtworzą go bowiem w równej mierze osiągnięcia, nakłady pracy i zaangażowanie w bieżące działania edukacyjne, a także poczynione postępy i motywacja ucznia do dalszej pracy nad własnym rozwojem edukacyjnym. Uwzględnienie wspomnianego kontekstu pozwala w większym stopniu realizować jedno z fundamentalnych założeń oceny wspierającej – stwarza szansę na bardziej efektywne i w konsekwencji optymalne ukierunkowanie dalszej edukacyjnej działalności ucznia.

Oprócz poszerzonego zakresu przedmiotowego podstawę idei wspierania w toku szkolnego wartościowania osiągnięć stanowi przede wszystkim właściwy sposób komunikowania uczniowi oceny. W tradycyjnym modelu oceniania szkolnego zawierający ocenę komunikat kierowany przez nauczyciela do ucznia w swoim zakresie treściowym zawiera jedynie informację o wysokości uzyskanej oceny. W ocenianiu wspierającym komunikat ten przyjmuje postać bardziej rozbudowanego komentarza, który informując ucznia o efektach edukacyjnej działalności, eksponuje jego osiągnięcia oraz sygnalizuje potencjalne sytuacje problemowe (błędy, braki, nieprawidłowości) w tych obszarach wiedzy i umiejętności, które wymagają od ucznia podjęcia dodatkowych nakładów pracy w celu ich eliminacji i kompensacji. Wspieranie rozwoju ucznia poprzez ocenę szkolną nie ogranicza się więc wyłącznie do wskazywania ewentualnych problemów czy trudności oraz do próby poszukiwania ich etiologicznego podłoża. W razie ich zaistnienia niezbędne jest bowiem właściwe ukierunkowanie aktywności ucznia dla ich skutecznej eliminacji. W tym obszarze ujawnia się istota kategorii wspierania przez ocenę, jaką uczeń otrzymuje od nauczyciela. Wspierająca ocena szkolna z jednej strony wyjaśnia bieżący stan faktyczny, informując ucznia o efektach jego działalności, z drugiej zaś ukierunkowuje jego dalszą aktywność poprzez konstruktywne wytyczne i wskazówki służące kompensacji ewentualnych nieprawidłowości, braków czy dysfunkcji<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 12, s. 28–29.

Wspomniany kontekst współtowarzyszący procesowi uczenia oraz jego uwzględnienie w procesie oceniania sprawia, że nauczyciel dysponuje większymi zasobami informacji dotyczących podopiecznych, co w konsekwencji pozwala za pomocą zawierającego ocenę komentarza indywidualizować i skutecznie różnicować zawarte w komentarzu wytyczne ukierunkowujące dalszą aktywność ucznia i wspierające jego rozwój.

W konsekwencji ocena wspierająca przyjmuje postać noty szkolnej wyrażonej najczęściej w postaci cyfrowego stopnia, który służy określeniu stanu wiedzy ucznia i poziomu opanowanych przez niego umiejętności w porównawczym odniesieniu do przyjętych wymagań programowych, wspartej właściwym komentarzem o informacyjnym, ale także instruktażowym charakterze. Ogół wspomnianych czynników oraz ich uwzględnienie w procesie oceniania zależy w głównej mierze od nauczyciela, to on bowiem decyduje o przedmiotowym kryterium oceny, to od jego znajomości problematyki oceniania i jego świadomości funkcji, jakie spełnia ocena szkolna, zależy teoretyczna orientacja, a w konsekwencji również praktyczne kierunki przebiegu procesu oceniania w każdym z wymiarów jego oddziaływania, w tym w wymiarze wspierającym rozwój uczniów.

Wskazane czynniki pozwalają na sprecyzowanie pierwszego kryterium składającego się na model oceniania wspierającego, które w świetle prezentowanych rozważań można określić jako świadomość nauczycieli dotyczącą procesu oceniania szkolnego. Drugie z kryteriów stanowić będzie rzeczywisty przebieg procesu oceniania w toku zajęć lekcyjnych, który w perspektywie oceniania wspierającego koncentruje się głównie wokół sposobów komunikowania oceny uczniowi.

Szkolne ocenianie uczniów można określić mianem wspierającego wówczas, gdy jego produkt końcowy w postaci oceny jest właściwie komunikowany uczniowi przez nauczyciela. Komunikowanie oceny szkolnej, zgodnie z ujęciem definicyjnym przyjętym w rozdziale 3 tomu, można określić jako akt komunikacji interpersonalnej, jaka zachodzi między nauczycielem a uczniem i służy informowaniu ucznia o osiągniętych wynikach, będących efektem dokonanego uprzednio pomiaru zdobytej przez niego wiedzy oraz opanowanych umiejętności<sup>2</sup>. Ten końcowy etap procesu oceniania warunkuje uczniowską interpretację oceny, decydując o jej właściwym rozumieniu i zaakceptowaniu.

Sposób, w jaki nauczyciel komunikuje oceny swoim podopiecznym, w znaczący sposób oddziałuje na efektywność i jakość percepcji informacji, kształtuje emocjonalne nastawienie do procesu oceniania, stymuluje bądź hamuje motywację uczniów do dalszej aktywności edukacyjnej, decyduje

---

<sup>2</sup> M. Kowalewski, *Didactic, Educational and Social Dimensions of Verbal Communication in Theory and Practice of Contemporary Schools*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2017, nr 14, s. 270–271.

o charakterze i specyfice relacji panujących między nauczycielem i uczniem oraz w środowisku uczniowskim<sup>3</sup>.

Od sposobu komunikowania oceny, od konstrukcji komentarza, który w istocie jest komunikatem współtowarzyszącym wystawianej nocie szkolnej, kierowanym przez nauczyciela pod adresem ucznia w celu wyjaśnienia mu jej wysokości i znaczenia oraz ukierunkowania jego dalszej aktywności, będzie zależeć zarówno sama kategoria wspierania, jak i jej rzeczywista jakość.

W niniejszych rozważaniach przyjęte zostało założenie, że o efektywnym i skutecznym przebiegu procesu komunikowania oceny wspierającej, postrzeganego w kategorii aktu komunikacyjnego, mówić można wówczas, gdy proces ten realizuje założenia modelu komunikacji interpersonalnej Romana Jakobsona. Elementy składowe modelu Jakobsona, jego charakterystyka funkcjonalna oraz zawarte w nim funkcje komunikacyjne pozwalają zachować komunikowanej przez nauczyciela uczniowi ocenie jej wspierający charakter z kilku powodów. Po pierwsze, model ten w swoim aspekcie funkcjonalnym nastawiony jest na efektywność i skuteczność komunikacji, jaka powinna zachodzić między nadawcą i odbiorcą komunikatu. O skutecznej komunikacji interpersonalnej, zdaniem Jakobsona, decyduje osadzenie komunikatu w kontekście znaczeń wspólnych, a zatem zrozumiałych, dla uczestników aktu komunikacyjnego. Konstatacja ta pozostaje zgodna z jedną z głównych przesłanek oceniania wspierającego – ocenę można bowiem określić mianem wspierającej wówczas, gdy jest ona przez ucznia właściwie rozumiana.

O efektywności komunikacji interpersonalnej w modelu Jakobsona decyduje osadzenie komunikatu w kontekście znaczeń zrozumiałych dla odbiorcy, zwerbalizowanych lub dających się zwerbalizować, a także kod, który winien pozostawać w pełni lub przynajmniej w znaczącej części wspólny dla nadawcy i odbiorcy, oraz kontakt istniejący pomiędzy nadawcą a odbiorcą, rozumiany jako fizyczny kanał i psychiczny związek umożliwiający nawiązanie i kontynuowanie wymiany informacji.

Osadzenie komunikatu w kontekście znaczeń zrozumiałych dla odbiorcy determinuje zatem konieczność komunikowania oceny w sposób, który sprawi, że zostanie ona przez ucznia właściwie rozumiana. Poprawnej interpretacji oceny służy również kod, który w obrębie przyjętego systemu znaków i symboliki, jakie go współtworzą, powinien pozostawać możliwie tożsamy dla wszystkich uczestników aktu komunikacyjnego.

Po drugie, model Jakobsona w swoim wymiarze funkcjonalnym zakłada realizację sześciu funkcji, charakterystycznych dla okoliczności, w jakich dokonuje się akt komunikacyjny. Realizacja wspomnianych funkcji komunikacyjnych dokonująca się w trakcie komunikowania oceny determinuje

---

<sup>3</sup> M. Kowalewski, *The Perspective and Conditions of Pupil Supportive Assessment in Theory and Educational School Practice*, „Humanitas University Research Papers. Pedagogy” 2019, nr 19, s. 54.

występowanie określonych funkcji oceny, warunkując tym samym rzeczywisty wymiar jej wspierającego charakteru i oddziaływania.

Za realizację diagnostycznej funkcji oceny wspierającej, której zadaniem jest kontrola i informowanie ucznia o poziomie jego wiedzy oraz osiągnięć w kontekście ustalonych i sprecyzowanych uprzednio wymagań, rozszerzona o dodatkową diagnostykę sytuacji problemowych, odpowiada poznawcza funkcja komunikacji, której zadaniem jest prezentacja przedmiotów i stanów rzeczy, a więc opis rzeczywistości i prezentacja danego stanu faktycznego.

Metajęzykowa funkcja komunikacyjna wzmacnia zakres informacyjnej funkcji oceny wspierającej, akcentując szczególnie istotę i potrzebę rozumienia przekazywanych treści oraz występującej zarówno u nadawcy, jak i odbiorcy tożsamości interpretacyjnej zawartych w niej znaczeń.

Charakterystyczna dla oceny wspierającej funkcja motywacyjna realizowana jest na podstawie występującej w modelu Jakobsona funkcji emotywniej, za pomocą której nadawca wyraża swoją postawę wobec treści będącej przedmiotem komunikatu, oddziałując tym samym na sferę psychiki i emocji odbiorcy.

Afirmacyjną funkcję oceny wspierającej realizuje poetycka funkcja komunikacji językowej, która odpowiada za właściwy dobór słownictwa w dokonującym się akcie komunikacyjnym. Charakterystyczne dla funkcji poetyckiej używanie metafor i porównań w konstrukcji komunikatu zawierającego ocenę wspierającą wzmacnia jej funkcję afirmacyjną.

Za realizację instruktażowej funkcji oceny wspierającej, której zadaniem jest udzielanie wskazówek ukierunkowujących aktywność uczniów w sposób pozwalający przede wszystkim na rozwiązywanie potencjalnych sytuacji problemowych (eliminację błędów, braków i nieprawidłowości), odpowiada konatywna funkcja komunikacji językowej, w świetle której celem komunikatu jest wywieranie wpływu na odbiorcę i jego zachowanie.

Wreszcie ostatnia z funkcji oceny wspierającej, zdefiniowana w niniejszej pracy jako relacyjna, realizująca swego rodzaju strategię wspólnego działania nauczyciela i ucznia, której bezpośrednim celem może być próba orientowania uczniowskiej aktywności w sposób wspierający jego rozwój, pośrednim zaś uzyskanie tą drogą pozytywnie interpretowanej kontroli nad procesem uczenia się, może być efektywnie realizowana z wykorzystaniem odpowiadającej jej w sferze komunikacji językowej funkcji fatycznej, służącej nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu, przedłużaniu komunikacyjnej interakcji oraz pobudzaniu uwagi odbiorcy.

W świetle przeprowadzonych rozważań przesłanki konstrukcyjne oraz aspekt funkcjonalny pozwalają uznać schemat komunikacji interpersonalnej Jakobsona za modelowy dla właściwego sposobu komunikowania oceny, pozwalającego nadać jej wspierający charakter.

Trzecie kryterium składające się na model oceniania wspierającego stanowi odbiór oceny przez uczniów. Recepcja procesu oceniania i jego końcowego

efektu w postaci oceny szkolnej, jakiej dokonują uczniowie, ma niezwykle istotne znaczenie dla ich szeroko rozumianego rozwoju, znajdując swój wyraz przede wszystkim w kręgu zróżnicowanych postaw, odmiennie dokonywanych wyborów, różnych kierunków uczniowskiej aktywności i działania.

Sposób, w jaki dokonuje się recepcja procesu oceniania, w znacznej mierze determinuje uczniowską motywację do dalszej pracy, nastawienie do nauki, wpływa na postrzeganie obrazu szkoły, a także warunkuje relacje z nauczycielami, wyznaczając niejednokrotnie ich jakość i charakter. Zróżnicowanie odbioru ocen szkolnych oddziałuje też na kompetencje osobowościowe uczniów, rozwijając i kształtując m.in. ich pracowitość, obowiązkowość, sumienność, respektowanie zasad współżycia społecznego i norm etycznych<sup>4</sup>.

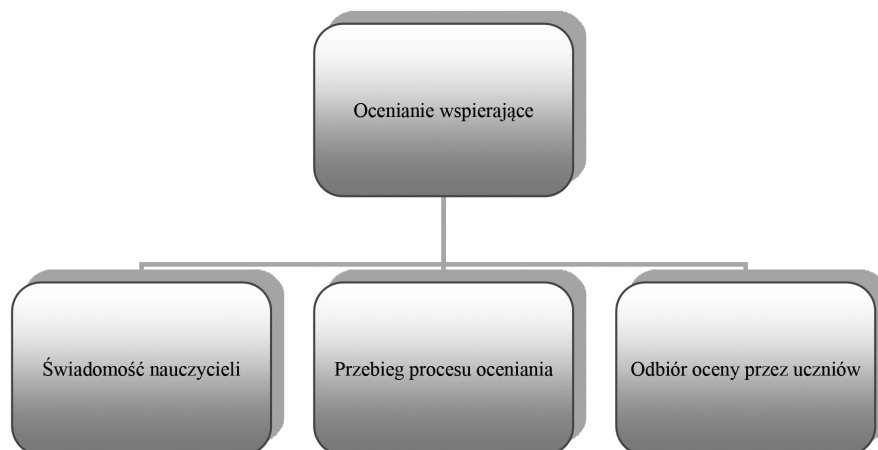
W zależności od sposobu jej odbioru ocena szkolna może stanowić dla ucznia źródło satysfakcji i środek pozwalający na budowanie poczucia własnej wartości, może również okazać się czynnikiem zaniżającym samoocenę, powodującym utratę wiary we własne możliwości, wywołującym lęk przed uczestnictwem w szkolnej społeczności, a w konsekwencji zniechęcającym do dalszej nauki i podejmowania jakichkolwiek form edukacyjnej aktywności.

Recepcja noty szkolnej będącej konsekwencją przeprowadzonego procesu oceniania znajduje swój wyraz także w selekcji środowiska szkolnego, będącej wynikiem ocen dzielących uczniów ze względu na zróżnicowanie osiągniętych przez nich rezultatów. Podziały, jakie w szkolnej społeczności stają się konsekwencją procesu oceniania, mogą z jednej strony obrazować różnice w poziomie opanowania wiedzy i umiejętności przez poszczególnych uczniów, skłaniając tym samym do zmiany stosowanych dotychczas rozwiązań z zakresu metodyki nauczania, np. do większej indywidualizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami szczególnie uzdolnionymi lub mającymi trudności w nauce, z drugiej zaś prowadzi do stereotypowej klasyfikacji uczniów na mniej i bardziej zdolnych, której często towarzyszy dokonująca się wewnątrz środowiska uczniowskiego negatywnie rozumiana etykietyzacja, a ponadto zaburzenia prawidłowych relacji społecznych w grupie rówieśniczej.

Właściwy odbiór otrzymanej przez ucznia oceny szkolnej pozostaje bezpośrednio zależny od dwóch wcześniej wspomnianych kryteriów składających się na model oceniania wspierającego. Zarówno nauczycielska świadomość problematyki oceniania, wiedza i znajomość zagadnień związanych z wartościowaniem edukacyjnych osiągnięć ich podopiecznych, jak i przebieg oceniania w praktyce szkolnej, które w głównej mierze znajduje wyraz w sposobie, w jaki nauczyciele komunikują uczniom oceny, wywierają wpływ na uczniowską recepcję końcowego efektu procesu oceniania. Odbiór ocen przez uczniów, będący niejako konsekwencją wartościowania

<sup>4</sup> M. Kowalewski, *Ocenianie uczniów...*, s. 23.

i komunikowania przez nauczycieli ich szkolnych osiągnięć, stanowi trzecie kryterium składające się na model oceniania wspierającego (rys. 8), który podlegać będzie dalszej procedurze badawczej.



Rysunek 8. Kryteria składowe współtworzące model oceniania wspierającego

Źródło: opracowanie własne

## 4.2. Problemy i pytania badawcze

Główny problem badawczy dotyczy zagadnienia oceniania wspierającego w kontekście, wymienionego w tytule niniejszego tomu, budowania jakości praktyki edukacyjnej szkoły. Jakość szkolnej praktyki edukacyjnej jako element składowy jakości szkoły odnosi się do zróżnicowanych kontekstów i wymiarów realizacji procesu kształcenia zorientowanego na wspieranie ucznia w jego wszechstronnym rozwoju. W budowaniu jakości szkoły istotną rolę odgrywa wiele czynników zarówno edukacyjnych, jak i organizacyjnych, materialnych bądź społecznych, w budowaniu zaś jakości praktyki edukacyjnej funkcję tę spełniają przede wszystkim elementy składowe procesu kształcenia, w tym również szkolne ocenianie uczniów.

Ustalenie jakości praktyki edukacyjnej wymaga poddania analizie przede wszystkim skuteczności i efektywności realizowanego procesu kształcenia, a więc efektów, jakie szkoła osiąga w toku swojej pracy. W najprostszym ujęciu efekty pracy szkoły mogą obrazować wyniki uzyskiwane przez jej uczniów w zróżnicowanych sytuacjach oceniania poziomu ich wiedzy i umiejętności.

W polskim systemie oświatowym od roku 1999 system oceniania efektów pracy szkoły, utożsamiany znaczeniowo ze wskaźnikowaniem jej

efektywności nauczania, dokonywany jest na podstawie wyników uzyskiwanych przez uczniów w toku egzaminów zewnętrznych, wspartych rejestrami uczniowskich ocen pochodzących z wewnątrzszkolnego procesu wartościowania ich osiągnięć (oceny wewnętrzne).

Egzaminowanie zewnętrzne przeprowadzane jest według zunifikowanych standardów egzaminacyjnych, uwzględniających obowiązującą podstawę programową i przewidywane osiągnięcia, które powinny cechować wszystkich uczniów kończących dany etap edukacyjny, niezależnie od indywidualnych sposobów realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego przez szkoły, do których oni uczęszczali.

Oceny osiągnięte w toku egzaminów zewnętrznych mogą posłużyć weryfikacji skuteczności rozwiązań, które poszczególne szkoły, opierając się na przyznanej im koncepcyjnej i decyzyjnej autonomiczności, realizują w ramach własnych wewnętrznych praktyk edukacyjnych. Wyniki uzyskane w drodze zewnętrznego oceniania uczniów nie pozwalają jednak na precyzyjne wnioskowanie o jakości praktyki edukacyjnej realizowanej przez poszczególne szkoły. Egzaminowanie zewnętrzne dokonywane jest bowiem w momencie zakończenia danego etapu edukacyjnego i służy weryfikacji przewidywanego poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, stanowiąc tym samym przykład orientacji na zasoby wyjściowe. Nie poddaje ono analizie zasobów wejściowych, a zatem wiedzy i umiejętności, jakie uczniowie posiadali w momencie rozpoczęcia nauki w danej szkole, których uwzględnienie pozwoliłoby w większym stopniu ustalić rzeczywisty wkład pracy szkoły w postępy i zmiany, jakie dokonały się w zakresie osiągnięć uczących się. Uzyskane w ten sposób informacje z perspektywy szkoły są niezwykle istotne, dlatego w celu ustalenia jakości realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej rezultaty uzyskane w procesie oceniania zewnętrznego, zgodnie z założeniami poczynionymi w rozdziale 1 prezentowanej monografii, powinny być zrównoważone wynikami, jakich dostarcza ocenianie wewnątrzszkolne.

Ocenianie wewnątrzszkolne, jako jeden z procesów pomiaru dydaktycznego, zorientowane jest na zasoby wejściowe, a więc umiejętności uczniów rozpoczynających naukę, a także na przebieg całościowo postrzeganego procesu edukacyjnego, któremu są oni poddawani i który realizuje każda szkoła. Tak wyznaczona orientacja oceniania, przy jednoczesnym uwzględnieniu jego dynamiki, pozwala nauczycielom doskonalić warsztat pracy dydaktyczno-wychowawczej i w zależności od zweryfikowanych wyników osiąganych przez uczniów modyfikować go w celu zwiększenia skuteczności i podnoszenia efektywności realizowanego procesu kształcenia.

Na podstawie dotychczasowych rozważań można przyjąć założenie, że oba systemy oceniania (zewnętrzny i wewnątrzszkolny) z jednej strony zachowują względem siebie pewną niezależność (są tworzone w odrębnych miejscach przez odrębne zespoły ludzi, część z nich ma charakter uogólniony



– egzaminowanie zewnętrzne, część zaś uwarunkowana jest jednostkową specyfiką danej szkoły – ocenianie wewnętrzne), z drugiej zaś wzajemnie się uzupełniają, stwarzając dzięki temu szansę na uzyskanie informacji o osiągnięciach uczniów i o efektach pracy szkoły, a w konsekwencji o jakości praktyki edukacyjnej, jaką ona realizuje. Próba ustalenia roli oceniania wspierającego w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły skłania ku refleksji nad oddziaływaniem oceniania wspierającego jako procesu realizowanego przez szkołę na końcowe efekty jej pracy. Ustalenie rzeczywistego stopnia, w jakim wspierające wartościowanie szkolnych osiągnięć wpływa na wyniki osiągane przez uczniów w toku egzaminowania zewnętrznego, wydaje się zadaniem niezwykle trudnym, próba jego określenia implikuje ryzyko pojawienia się tzw. kategorii szumów<sup>5</sup>, uniemożliwiających trafne badanie metodologiczne i słuszną interpretację uzyskanych tą drogą wniosków. Dlatego w badaniach stanowić będą wyznacznik do teoretycznych odwołań o jedynie porównawczym charakterze.

Z perspektywy przyjętego warsztatu metodologicznego badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy scharakteryzować można jako badania ilościowe o charakterze diagnostycznym<sup>6</sup>, ich intencją jest zaś próba zbadania poziomu realizacji modelu oceniania wspierającego w dwóch szkołach tego samego szczebla edukacyjnego osiągających zróżnicowane efekty zewnętrzne (wysokie i niskie).

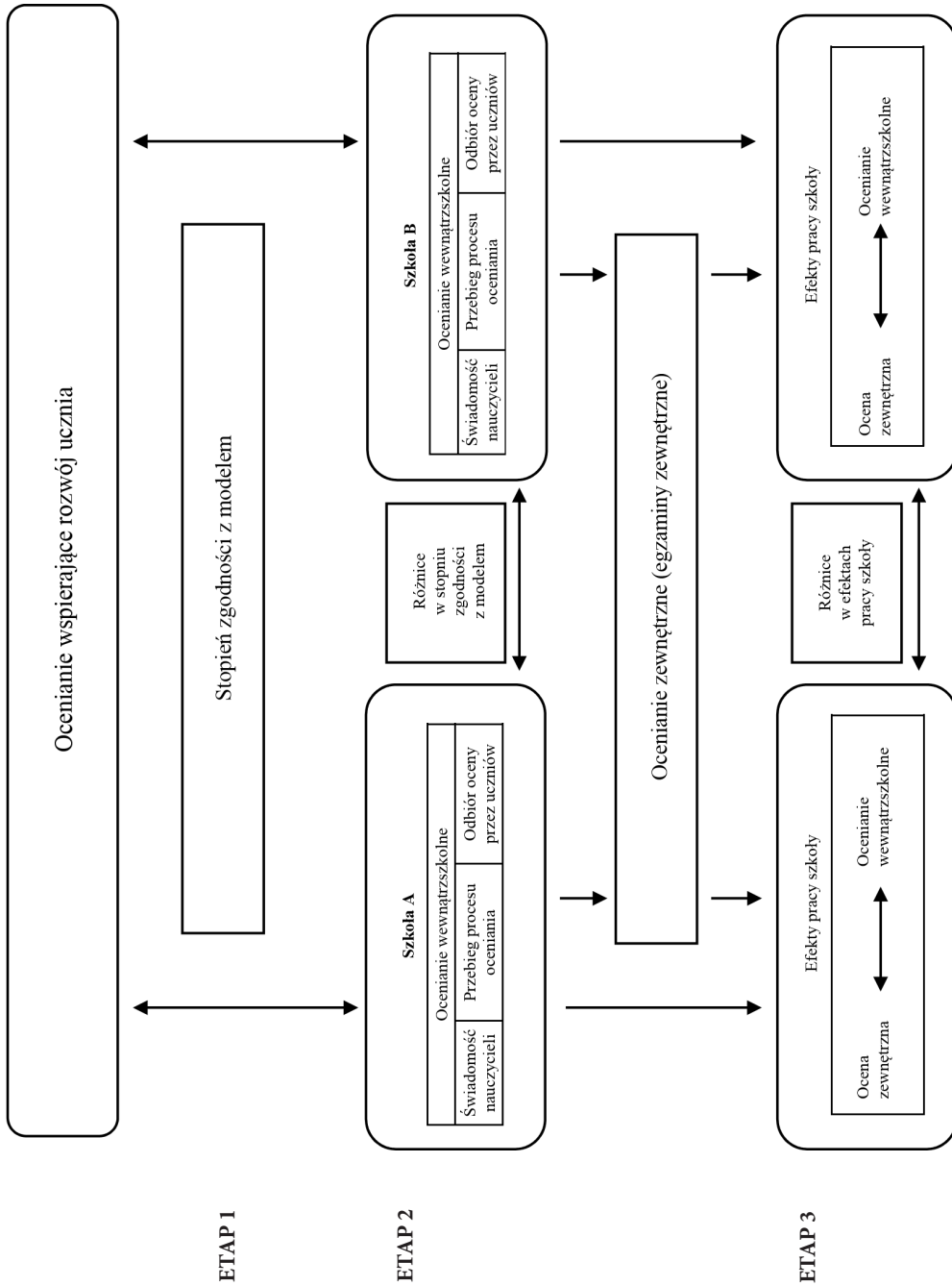
Kryterium doboru szkół poddanych procedurze badawczej stanowi średnia wyników przeprowadzanego przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne zewnętrznego sprawdzianu kończącego naukę w gimnazjum. Egzamin gimnazjalny wprowadzony został do polskiego systemu oświaty w roku 2002, jest obowiązkowy i przeprowadzany corocznie dla uczniów klas trzecich. Obejmuje wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego i składa się z trzech części: humanistycznej (z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie oraz z zakresu języka polskiego), matematyczno-przyrodniczej (z zakresu przedmiotów przyrodniczych i matematyki) oraz językowej (nowożytny język obcy). Arkusze testowe są kodowane (anonimowe) i sprawdzane przez egzaminatorów powołanych przez dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej<sup>7</sup>.

Głównym problemem przyjętej procedury badawczej jest pytanie: „W jakim stopniu ocenianie wspierające stanowi czynnik wyjaśniający różnicowanie efektów pracy szkoły?”. Model odpowiadający głównemu problemowi badania metodologicznego ilustruje rysunek 9.

<sup>5</sup> Zob. J. Gnitecki, *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.

<sup>6</sup> Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 57–86.

<sup>7</sup> Informator Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, <http://www.cke.edu.pl/index.php/egzamin-gimnazjalny-left/>, dostęp: 11.01.2016.



Rysunek 9. Główny problem badawczy

Źródło: opracowanie własne

W celu rozstrzygnięcia głównego problemu badawczego wyodrębniono trzy oddzielne pytania szczegółowe o charakterze z jednej strony pomocniczym, z drugiej zaś uzupełniającym. W pierwszym pytaniu badawczym, które brzmi: „W jakim stopniu ocenianie szkolne spełnia modelowe warunki oceniania wspierającego?”, analizie poddane zostaną trzy kryteria składające się na model oceniania wspierającego: świadomość nauczycieli, przebieg procesu oceniania oraz jego uczniowska recepcja. W najprostszym ujęciu każda z tych kategorii zostanie porównana do wyznaczonych wcześniej wytycznych charakterystycznych dla modelu oceniania wspierającego. Taka procedura generuje potrzebę postawienia trzech dodatkowych pytań, rozszerzających pierwsze pytanie badawcze o stopień zgodności poszczególnych elementów składających się na ocenianie szkolne z wzorcami modelowymi. Pierwsze pytanie badawcze wraz z pytaniami uzupełniającymi prezentują się następująco:

1. W jakim stopniu ocenianie szkolne spełnia modelowe warunki oceniania wspierającego?
  - 1.1. W jakim stopniu ocenianie szkolne utrwalone w świadomości nauczycieli odpowiada modelowym warunkom oceniania wspierającego?
  - 1.2. W jakim stopniu przebieg procesu oceniania utrwalony praktyką edukacyjną szkoły odpowiada modelowym warunkom oceniania wspierającego?
  - 1.3. W jakim stopniu ocenianie szkolne w recepcji uczniów pozostaje zgodne z założeniami modelowymi oceniania wspierającego?

Drugie pytanie badawcze, które brzmi: „W jakim stopniu ocenianie wspierające jest realizowane w badanych szkołach?”, skłania do dokonania porównań obu poddanych procedurze badawczej placówek w celu ustalenia dzielących je różnic w zakresie zgodności oceniania, jakie realizują one w toku swojej praktyki edukacyjnej, z modelem oceniania wspierającego<sup>8</sup>. W takich okolicznościach drugiemu pytaniu badawczemu towarzyszą pytania szczegółowe, wynikające z przyjętych uprzednio kryteriów decydujących o realizacji modelu oceniania wspierającego, które dotyczą różnic w świadomości nauczycieli w obydwu badanych szkołach w kontekście modelowych założeń oceniania wspierającego, różnic w przebiegu procesu oceniania i uczniowskiej recepcji tego procesu w obu placówkach, a także poziomu różnic między świadomością nauczycieli, przebiegiem procesu oceniania i jego recepcją przez uczniów, jaka zachodzi w każdej z badanych szkół. Drugie pytanie badawcze wraz z pytaniami uzupełniającymi brzmią:

---

<sup>8</sup> W przyjętej na potrzeby niniejszej pracy metodologii badawczej model oceniania rozumiany jest w trzech aspektach: 1) jako model teoretyczny, 2) jako model świadomościowy (istniejący w świadomości nauczycieli), 3) jako model realizowany w praktyce.

2. W jakim stopniu ocenianie wspierające jest realizowane w badanych szkołach?
  - 2.1. Jakie są różnice w świadomości nauczycieli w kontekście oceniania wspierającego w badanych szkołach?
  - 2.2. Jakie są różnice w praktyce przebiegu procesu oceniania w kontekście oceniania wspierającego w badanych szkołach?
  - 2.3. Jakie są różnice w uczniowskiej recepcji procesu oceniania w kontekście oceniania wspierającego w badanych szkołach?
  - 2.4. Jakie są różnice między świadomością nauczycieli a przebiegiem procesu oceniania oraz jego recepcją u uczniów w kontekście oceniania wspierającego w obydwu badanych szkołach?

Trzecie, pomocnicze, a zarazem uzupełniające zakres wspomnianych już zagadnień służących próbie rozstrzygnięcia głównego problemu badawczego, pytanie brzmi: „W jakim stopniu dziedzina kształcenia różnicuje poziom realizowania modelu oceniania wspierającego?”.

### 4.3. Metody i narzędzia badawcze

Aspekt badawczy niniejszej pracy koncentruje się wokół zagadnienia oceniania wspierającego oraz jego realizacji w szkolnej praktyce edukacyjnej. Model oceny wspierającej określają w równej mierze trzy kryteria, wśród których można wymienić: świadomość nauczycieli dotyczącą ogólnie rozumianego problemu wartościowania edukacyjnych osiągnięć, ze szczególnym uwzględnieniem oceniania wspierającego, rzeczywisty przebieg procesu oceniania, jaki dokonuje się w szkole, w trakcie zajęć lekcyjnych, oraz uczniowską recepcję procesu oceniania, wraz z konsekwencjami, jakie on implikuje.

Świadomość nauczycieli oraz uczniowska recepcja procesu oceniania zostaną poddane procedurze badawczej z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. W ujęciu definicyjnym metodę tę określić można jako:

sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje<sup>9</sup>.

W przyjętym warsztacie metodologicznym technikę badawczą służącą poznaniu nauczycielskiej świadomości oraz uczniowskiej recepcji procesu

---

<sup>9</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 80.

oceniań szkolnego stanowi ankieta, przebieg zaś procesu oceniania zostanie poddany badaniu metodą obserwacji.

W najprostszych ujęciach ankietę można określić jako „technikę gromadzenia informacji polegającą na wypełnieniu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub częściej bez obecności ankietera”<sup>10</sup>.

Ankieta przeznaczona dla nauczycieli służy próbie porównania założeń modelowych charakterystycznych dla oceniania wspierającego z obrazem procesu oceniania istniejącym w świadomości jej respondentów. Pytania adresowane do nauczycieli z jednej strony skupiają się wokół procesu oceniania wspierającego, z drugiej zaś, dzięki wprowadzeniu zagadnień rozszerzających zakres badawczy (w postaci dodatkowych pytań), dotyczą również ogólnej wiedzy teoretycznej z zakresu problematyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów oraz nauczycielskich opinii i sugestii związanych z tymże procesem, a także preferowanych i wykorzystywanych przez pedagogów w codziennej praktyce zawodowej rozwiązań praktycznych. W celu uzyskania możliwie pełnego materiału badawczego w ankiecie znajdują się zarówno pytania zamknięte – o zróżnicowanym stopniu wykorzystania kafeterii koniunktywnej i dysjunktywnej<sup>11</sup>, jak i pytania półotwarte oraz otwarte.

Zadaniem ankiety adresowanej do uczniów jest próba ustalenia odbioru procesu oceniania przez uczniów, w tym zarówno jego przebiegu, jak i konsekwencji, jakie wywołuje jego efekt końcowy w postaci oceny szkolnej. Zawarte w ankiecie pytania z jednej strony koncentrują się wokół procesu oceniania wspierającego, z drugiej zaś, dzięki wprowadzeniu zagadnień rozszerzających zakres badawczy (w postaci pytań dodatkowych), dotyczą też ogólnej problematyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć, uczniowskich opinii i sugestii związanych z tymże procesem oraz preferowanych i wykorzystywanych w codziennej praktyce zawodowej przez oceniających ich nauczycieli rozwiązań praktycznych. Narzędzie zawiera pytania otwarte, półotwarte oraz zamknięte o zróżnicowanym charakterze zastosowanej w nich kafeterii.

Obserwacja jest czynnością badawczą, która „polega na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń”<sup>12</sup>. Jako jedna z metod badań pedagogicznych umożliwia poznanie zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych w ich naturalnych warunkach środowiskowych<sup>13</sup>. Podstawowe narzędzie obserwacji stanowi arkusz obserwacyjny, z przygotowanymi uprzednio zagadnieniami, które poddane są procesom rejestrującym.

<sup>10</sup> Tamże, s. 96.

<sup>11</sup> Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 243.

<sup>12</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 86.

<sup>13</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 226.

Przebieg procesu oceniania zostanie poddany badaniu z wykorzystaniem arkusza obserwacji zaprojektowanego do wykorzystania w toku zajęć lekcyjnych. Badanie przebiegu oceniania skoncentrowane jest przede wszystkim na procesie komunikowania ocen szkolnych oraz weryfikacji stopnia zgodności poddanej obserwacji stanu faktycznego z teoretycznymi założeniami modelowymi charakteryzującymi komunikowanie ocen szkolnych o wspierającym charakterze.

W arkuszu obserwacyjnym umieszczono dwadzieścia cztery typy komunikatów skonstruowanych tak, aby nauczycielskie wypowiedzi zawierające ocenę ucznia można było identyfikować i klasyfikować jako elementy komunikacyjne charakterystyczne dla procesu oceniania wspierającego drogą ich porównania z komunikatami bazowymi, badając jednocześnie ich potencjalne występowanie oraz ustalając jego częstotliwość. W celu ustalenia różnic zachodzących w obszarze trzech kategorii składających się na model oceniania wspierającego w konstrukcji narzędzi dokonano ujednoczenia części zagadnień badawczych. We wszystkich trzech narzędziach badawczych, a zatem w ankiecie dla nauczycieli, arkuszu obserwacji i ankiecie dla uczniów, znajduje się wspólny zestaw pytań i kryteriów, których weryfikacja dokonana w toku badania umożliwi określenie różnic między tymi trzema kategoriami (co w konsekwencji stanowi jeden z warunków decydujących o realizacji modelu oceniania wspierającego).

Ujednoczenie zestawu pytań i kryteriów badawczych zostało dokonane na podstawie tabelarycznego zestawienia obejmującego swym zakresem model oceny wspierającej i model interpersonalnej komunikacji językowej Jakobsona, stanowiący fundamentalne zaplecze dla efektywnego komunikowania oceny w perspektywie zachowania jej wspierającego charakteru.

Każdej z funkcji komunikacji językowej przypisano, będącą wynikiem jej realizacji w procesie komunikowania oceny, funkcję oceny wspierającej oraz cztery typy twierdzeń określających stosunek nauczycieli do oceniania wspierającego, cztery typy zgodnych ze wspomnianymi twierdzeniami komunikatów, pojawiających się w praktyce przebiegu procesu oceniania oraz odpowiadające ich wspólnym obszarom merytorycznym cztery typy twierdzeń z zakresu uczniowskiej recepcji procesu oceniania. Opiswane zestawienie prezentuje tabela 10.

Tabela 10. Zestaw wspólnych zagadnień dotyczących procesu oceniania wspierającego przewidzianych do zastosowania w narzędziach badawczych

		Narzędzia		
		Ankieta dla nauczycieli	Obserwacja	Ankieta dla uczniów
Funkcja modelu komunikacji				
1	2	3	4	5
Funkcja oceny wspierającej	Lista twierdzeń określających stosunek nauczycieli do oceniania wspierającego	<ol style="list-style-type: none"> <li>Niezwykle istotne jest, aby ocena szczegółowo informowała ucznia o jego osiągnięciach</li> <li>Uczeń poddany procesowi oceniania powinien być poinformowany, które zadania wykonał poprawnie, a w których popełnił błędy</li> <li>Uczeń powinien wiedzieć, jakie błędy popełnia w wykonywanych zadaniach</li> <li>Ocena powinna informować ucznia o poczynionych przez niego postępach w nauce</li> </ol>	Przebieg komunikowania ocen w praktyce – typy komunikatów	Recepcja oceniania szkolnego
Poznawcza	Diagnostyczna	<ol style="list-style-type: none"> <li>Poprawnie wykonujesz zadania, które wymagają umiejętności X, udało ci się również opanować niezbędną do tego celu umiejętność Y...</li> <li>Bardzo dobrze opanowałeś/ opanowałaś umiejętności X, ale rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności Y wciąż sprawia ci trudność</li> <li>W tym zadaniu popełniłeś/ popełniłaś błąd; chociaż wykonywanie działań z zakresu X nie sprawiło ci trudności, to jednak nie uwzględniłeś/uwzględniłaś określonej kolejności wykonywania działań</li> <li>Cieszę się twoimi postępami, jeszcze niedawno rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności X sprawiało ci kłopot, a dziś rozwiązujesz je bezbłędnie</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Poprawnie wykonujesz zadania, które wymagają umiejętności X, udało ci się również opanować niezbędną do tego celu umiejętność Y...</li> <li>Bardzo dobrze opanowałeś/ opanowałaś umiejętności X, ale rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności Y wciąż sprawia ci trudność</li> <li>W tym zadaniu popełniłeś/ popełniłaś błąd; chociaż wykonywanie działań z zakresu X nie sprawiło ci trudności, to jednak nie uwzględniłeś/uwzględniłaś określonej kolejności wykonywania działań</li> <li>Cieszę się twoimi postępami, jeszcze niedawno rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności X sprawiało ci kłopot, a dziś rozwiązujesz je bezbłędnie</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Oceniając mnie, nauczyciele zawsze i szczegółowo informują mnie o moich osiągnięciach</li> <li>Komunikując ocenę, nauczyciele dokładnie wskazują mi te zadania, które wykonałam/wykonałem poprawnie, i te, w których popełniłam/popełniłem błąd</li> <li>Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze i szczegółowo tłumaczą mi błędy, które popełniłam/popełniłem</li> <li>Oceniając mnie, nauczyciele zawsze podkreślają moje postępy</li> </ol>



Tabela 10 (cd.)

1	2	3	4	5
Metajęzykowa	Informacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uczeń powinien mieć wyłomaczone szczegółowe kryteria oceniania</li> <li>2. Kryteria oceniania powinny być dla ucznia zrozumiałe</li> <li>3. Ocena wystawiona uczniowi powinna odwoływać się do przyjętych uprzednio kryteriów oceniania</li> <li>4. Niezwykłe istotne jest sprawdzenie, czy uczeń właściwie rozumie (interpretuje) otrzymaną ocenę</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ocenie podlegać będą X, Y, Z...</li> <li>2. Najwyżej punktowane będzie zadanie X, szczególnie ważnym obszarem jest również obszar Y...</li> <li>3. Zgodnie z ustalonymi wcześniej kryteriami...</li> <li>4. Czy masz jakieś pytania/wątpliwości dotyczące oceny, którą otrzymałeś/otrzymałaś?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Znam szczegółowe kryteria oceniania</li> <li>2. Kryteria oceniania są dla mnie w pełni zrozumiałe</li> <li>3. Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze odwołują się do ustalonych wcześniej kryteriów oceniania</li> <li>4. Nauczyciele zawsze dopytują, czy ocena, jaką otrzymałam/otrzymałem, jest dla mnie zrozumiała</li> </ol>
Emotywna	Motywacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ocenianie szkolne (sposób komunikowania oceny) powinno motywować ucznia do pracy</li> <li>2. Ocena powinna pozytywnie wartościować osiągnięcia ucznia</li> <li>3. Istotne jest, aby komunikując ocenę, nauczyciel uwzględnił zaangażowanie i nakłady pracy ucznia</li> <li>4. Niezwykłe istotne jest, aby komunikowanie oceny uczniowi rozpocząć od podania pozytywnych informacji dotyczących jego osiągnięć</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wierzę, że świetnie poradziłeś sobie z tym zadaniem, tak samo jak poradziłaś/poradziłaś sobie z poprzednim</li> <li>2. Jestem zadowolony z Twoich osiągnięć...</li> <li>3. Wiadzę, że bardzo napracowałaś/napracował się nad wykonaniem tego zadania...</li> <li>4. W pierwszej kolejności chciał cię pochwalić za poprawnie wykonane zadania z zakresu umiejętności X...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ocenianie szkolne zawsze motywuje mnie do nauki</li> <li>2. Nauczyciele zawsze wyrażają zadowolenie z moich osiągnięć</li> <li>3. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze doceniają moje zaangażowanie i nakłady pracy w wykonaniu zadania</li> <li>4. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze w pierwszej kolejności wymieniają zadania, które wykonałam/wykonałem poprawnie</li> </ol>

1		3	4	5
Konatywna	Instruktażowa	<ol style="list-style-type: none"> <li>Ocena powinna zawierać wskazówki pomagające uczniowi w rozwiązywaniu problemów (eliminowaniu błędów) dotyczących wykonywanych zadań</li> <li>Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zachęcać ucznia do poprawy popełnionych błędów</li> <li>Komunikując ocenę, nauczyciel powinien stwarzać uczniowi możliwość dyskusji na temat uzyskanej przez niego oceny</li> <li>Komunikowanie oceny powinno zawierać wskazówki pomagające uczniowi w nauce (pomagające osiągnąć lepsze rezultaty w nauce)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Rozwiązując każde zadanie, musisz pamiętać o właściwej kolejności wykonywania działań</li> <li>Wierzę, że pamiętając o właściwej kolejności wykonywania działań, świetnie poradzisz sobie z kolejnymi zadaniami</li> <li>Czy chcieilibyście przedyskutować ze mną wasze oceny?</li> <li>Jeżeli chcesz mieć lepsze oceny ze sprawdzianów, powinnaś/powinieneś uczyć się systematycznie</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>W sytuacjach problemowych nauczyciele zawsze udzielają mi wskazówek dotyczących sposobu prawidłowego wykonania zadania</li> <li>Nauczyciele zawsze zachęcają mnie do ponownego wykonania zadania z użyciem udzielonych przez nich wskazówek</li> <li>Zawsze mam możliwość dyskusji z nauczycielami na temat moich ocen</li> <li>Nauczyciele zawsze powtarzają mi, co powinienam/powinieneś zrobić, aby osiągnąć lepsze wyniki w nauce</li> </ol>
Poetycka	Afirmacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>Komunikowanie oceny szkolnej powinno wspierać uczniowskie poczucie własnej wartości</li> <li>Ocena szkolna powinna umożliwiać uczniowi poczucie sukcesu odniesionego w zakresie efektywnie wykonywanych przez niego działań</li> <li>Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zawsze uwzględniać indywidualne cechy ucznia</li> <li>Komunikowanie oceny z użyciem deprecjujących określeń dotyczących ucznia jest niedopuszczalne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Jesteś zdolną uczennicą/zdolnym uczniem...</li> <li>Jesteś pilna/pilny...</li> <li>Twoje prace są jednymi z najlepszych...</li> <li>Jesteś nieukiem...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem zdolna/zdolny</li> <li>Wystawiając ocenę, nauczyciele podkreślają, jaką/jakim jestem uczennicą/uczniem</li> <li>Oceniając mnie, nauczyciele podkreślają moje sukcesy</li> <li>Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem nieukiem</li> </ol>

Tabela 10 (cd.)

1	2	3	4	5
Fatyczna	Relacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. W procesie oceniania nauczyciel powinien zawsze wyrażać swoje oczekiwania względem uczniowskich osiągnięć</li> <li>2. W komunikowaniu oceny niezwykle istotne jest określenie (ustalenie) dalszego kierunku działania ucznia</li> <li>3. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien informować ucznia o kolejnych sprawdzianach jego postępów</li> <li>4. Ocenianie szkolne powinno uwzględniać uczniowski potencjał i możliwości jego rozwijania</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oczekuję od ciebie, że w następnym miesiącu poprawisz oceny</li> <li>2. Niska ocena jest wynikiem twoich zaległości. Powinnaś/powinieneś rozwiązać więcej zadań z zakresu X, aby je nadrobić</li> <li>3. Dzisiaj otrzymujesz ocenę dobrą. Za tydzień znów sprawdzę twoje postępy...</li> <li>4. Jesteś bardzo dobrą/dobry z przedmiotu X. Przygotuj dla ciebie dodatkowe zadania, abyś mógł/mogła poszerzyć swoją wiedzę w tym zakresie...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nauczyciele zawsze przedstawią mi oczekiwania względem moich osiągnięć</li> <li>2. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze informują mnie o działaniach, jakie powinienam/powinieneś podjąć</li> <li>3. Po otrzymaniu oceny z danego przedmiotu zawsze wiem, kiedy nauczyciel sprawdzi ponownie moje postępy</li> <li>4. Nauczyciele zachęcają mnie do poszerzania wiedzy z przedmiotów, w których osiągam dobre wyniki</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne.

## 4.4. Przebieg badań

Przebieg właściwej procedury badawczej poprzedziły badania pilotażowe przeprowadzone w losowo wybranej publicznej, miejskiej placówce tego samego szczebla edukacyjnego co szkoły objęte zasadniczym badaniem. Nadrzędnym celem badań o pilotażowym charakterze, w świetle literatury przedmiotu, jest przede wszystkim „kontrola narzędzi badawczych i całości warsztatu badawczego”<sup>14</sup>. Uzyskane w wyniku pilotażu informacje mogą się okazać przydatne ze względu na rozpoznanie badanego środowiska, języka i terminologii przyjętej w konstrukcji narzędzi badawczych oraz obrazu ich ogólnej funkcjonalności<sup>15</sup>.

Dzięki wykorzystaniu badań pilotażowych przeprowadzona została ogólna kontrola metodologicznego warsztatu pracy, sprawdzono również poziom i kierunki interpretacji pytań z kwestionariuszy ankiet adresowanych do uczestniczących w procedurze badawczej nauczycieli i uczniów oraz empirycznie zweryfikowano poprawność doboru kryteriów zawartych w konstrukcji arkusza obserwacji zajęć lekcyjnych.

Właściwa procedura badawcza rozpoczęła się na początku września 2018 roku i trwała do końca stycznia roku 2019. W tym okresie przeprowadzono pięćdziesiąt ankiet wśród nauczycieli obu badanych gimnazjów (ankiety były wypełniane anonimowo, w obecności prowadzącego badanie, a ze względu na ich rozbudowaną strukturę ta część badania przyjęła formę spotkań z respondentami zorganizowanych na terenie placówki w godzinach pozalekcyjnych). W grupie trzystu pięćdziesięciu uczniów badania ankietowe trwały pięć miesięcy. Uczniowie wypełniali kwestionariusze ankiet anonimowo, na terenie placówki, w obecności ankietera, w czasie zajęć przeznaczonych na tzw. godziny wychowawcze. Równoległe prowadzona była obserwacja zajęć lekcyjnych w obu szkołach. Zajęcia lekcyjne prowadzone przez każdego z uczestniczących w procedurze badawczej nauczycieli hospitowane były dwukrotnie – łącznie w okresie od września 2018 do stycznia 2019 roku obserwacji poddano sto zajęć lekcyjnych z przedmiotów: język polski, języki obce, matematyka, historia, wiedza o społeczeństwie, biologia, geografia, fizyka, chemia, muzyka, plastyka, informatyka, zajęcia techniczne i wychowanie fizyczne. Aktywność badawcza przyjęła formę obserwacji uczestniczącej, trwającej każdorazowo 45 minut i przeprowadzanej na podstawie skategoryzowanego arkusza obserwacyjnego.

Po zebraniu materiału badawczego, jakiego dostarczyły wszystkie trzy stosowane narzędzia badawcze, pozyskane dane zostały zakodowane, a następnie poddane operacjom statystycznym z wykorzystaniem programu

<sup>14</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 260.

<sup>15</sup> Tamże, s. 260–262.

IBM SPSS Statistics w wersji 25.0<sup>16</sup>. Ze względu na znaczącą skalę ilościową przeprowadzonych działań statystycznych ograniczeniu uległa liczba prezentowanych wyników, najważniejsze z nich zamieszczone zostały w tabelarycznych zestawieniach w rozdziałach poświęconych analizie wyników badań; ze względu na dużą objętość tablic ilustrujących szczegółowe wyniki analiz statystycznych wykonanych w programie SPSS materiał ten nie zostanie zaprezentowany w niniejszej publikacji.

## 4.5. Charakterystyka badanych

Procedura badawcza została przeprowadzona w dwóch publicznych miejskich gimnazjach wybranych na podstawie osiąganych przez nie zróżnicowanych efektów zewnętrznych, rozumianych jako wyniki uzyskane przez uczniów obu szkół w toku zewnętrznego egzaminu gimnazjalnego, który odbył się w roku 2018. Dane te zaczerpnięte zostały z opublikowanego raportu Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi<sup>17</sup>. Poddając je analizie, zgodnie z regułą kontrastu, wybrane zostały: gimnazjum, którego uczniowie osiągnęli wysokie wyniki egzaminacyjne, oraz gimnazjum, w którym uczniowie osiągnęli wyniki niskie.

Obie szkoły, poinformowane o celu, przedmiocie i intencji omawianych działań, wyraziły zgodę na uczestnictwo w badaniach z jednoczesnym zastrzeżeniem swojej anonimowości podmiotowej – w zakresie nazwy, numeru oraz adresu placówki. Na potrzeby badań przyjęto, że gimnazjum osiągające wyższe wyniki egzaminacyjne identyfikowane jest jako Szkoła A (średnia punktów uzyskanych przez uczniów ze wszystkich przedmiotów zdawanych podczas egzaminu zewnętrznego w roku 2018 to 308 punktów)<sup>18</sup>, a placówka, której uczniowie osiągnęli niższe rezultaty w toku przeprowadzonego egzaminu zewnętrznego – jako Szkoła B (średnia punktów uzyskanych przez uczniów ze wszystkich przedmiotów zdawanych podczas egzaminu zewnętrznego w roku 2018 to 166 punktów)<sup>19</sup>. Obie uczestniczące w procedurze badawczej szkoły usytuowane są na Bałutach – największej dzielnicy Łodzi.

Szkoła A powstała w roku 1999 w wyremontowanym budynku dawnej szkoły podstawowej i położona jest w willowej części Bałut, w bliskim

---

<sup>16</sup> SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) – rozwijane przez amerykańskie przedsiębiorstwo IBM Corporation od 1968 roku komercyjne oprogramowanie do statystycznej analizy danych (IBM SPSS Statistics, <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/products/statistics/>, dostęp: 24.04.2018).

<sup>17</sup> *Wyniki egzaminu gimnazjalnego uczniów województwa łódzkiego w 2018 roku*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi, Łódź 2018.

<sup>18</sup> Tamże, s. 11.

<sup>19</sup> Tamże, s. 15.

sąsiedztwie Lasu Łagiewnickiego. W zakresie zaplecza technicznego dysponuje nowoczesnymi pracowniami – w tym m.in. pracownią matematyczną, biologiczną, historyczną, geograficzną, fizyczno-chemiczną, specjalistycznymi salami do zajęć językowych (język angielski, francuski i niemiecki) oraz nowoczesną salą do lekcji informatyki. W ramach proponowanych zajęć i modułów aktywności pozalekcyjnej gimnazjaliści mają do dyspozycji: koła przedmiotowe, zespół teatralny, zespół muzyczny wraz z chórem, wydawanie szkolnej gazetki informacyjnej, zajęcia Klubu Europejskiego, koło szachowe i klub turystyczny, kursy i szkolenia obejmujące zróżnicowane kręgi tematyczne, w których udział biorą zapraszani do szkoły eksperci.

Szkoła A ma dziewięć klas, po trzy na każdym z trzech etapów nauczania. W placówce zatrudnionych jest dwudziestu dziewięciu nauczycieli, psycholog oraz pedagog szkolny. W przeprowadzonej procedurze badawczej wzięło udział dwudziestu pięciu nauczycieli prowadzących zajęcia z różnych przedmiotów nauczania. Wszyscy ankietowani pedagodzy legitymowali się wyższym wykształceniem, ponadto ośmioro z nich ukończyło dodatkowe kursy, szkolenia i studia podyplomowe podnoszące ich kwalifikacje zawodowe. W gronie badanych nauczycieli znalazło się dwadzieścia kobiet oraz pięciu mężczyzn, średnia wieku ankietowanych wyniosła trzydzieści osiem lat. W badaniu ankietowym uczestniczyli wszyscy uczniowie Szkoły A. Spośród stu siedemdziesięciu sześciu osób osiemdziesiąt stanowią chłopcy, dziewięćdziesiąt sześć to dziewczęta. Średnia wieku respondentów wyniosła szesnaście lat.

Szkoła B powstała w roku 2001, przejmując budynek mieszczącej się w tym miejscu przez ponad trzydzieści lat jednej z największych na łódzkich Bałutach szkoły podstawowej. W zakresie zaplecza technicznego szkoła dysponuje nowoczesną pracownią informatyczną, siłownią i trzema boiskami sportowymi. W ramach proponowanych zajęć i modułów aktywności pozalekcyjnej gimnazjaliści mają do dyspozycji koła przedmiotowe, zajęcia w Szkolnym Ośrodku Tolerancji Międzykulturowej oraz dodatkowe zajęcia sportowe z różnych dyscyplin. Szkoła B liczy osiem klas, w tym dwie klasy pierwsze, trzy drugie oraz trzy trzecie. W placówce zatrudnionych jest dwudziestu siedmiu nauczycieli oraz pedagog szkolny. W przeprowadzonej procedurze badawczej udział wzięło dwudziestu pięciu nauczycieli prowadzących zajęcia z różnych przedmiotów nauczania. Wszyscy ankietowani pedagodzy legitymują się wyższym wykształceniem, ponadto troje z nich ukończyło dodatkowe kursy, szkolenia i studia podyplomowe podnoszące ich kwalifikacje zawodowe. W gronie badanych nauczycieli były dwadzieścia dwie kobiety oraz trzech mężczyzn, średnia wieku ankietowanych wyniosła trzydzieści dziewięć lat. W badaniu ankietowym uczestniczyli wszyscy uczniowie Szkoły B. W grupie stu siedemdziesięciu czterech osób znalazło się osiemdziesięciu czterech chłopców i dziewięćdziesiąt dziewcząt. Średnia wieku respondentów wyniosła szesnaście lat.

Reasumując, w badaniu z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety w obu szkołach udział wzięło pięćdziesięciu nauczycieli oraz trzystu pięćdziesięciu uczniów.

## 4.6. Podsumowanie

Podjęta procedura badawcza koncentruje się wokół oceniania wspierającego, a zatem wartościowania szkolnych osiągnięć wspierającego ucznia w jego rozwoju i dalszych działaniach edukacyjnych. Przeprowadzone badania ilościowe miały na celu ustalenie, w jakim stopniu ocenianie wspierające jest realizowane w dwóch szkołach osiągających różnicowane wyniki zewnętrznego egzaminu kończącego etap nauki w gimnazjum. Uczestniczące w badaniach gimnazja zostały dobrane na zasadzie kontrastu (wysokie i niskie wyniki uczniów osiągnięte podczas egzaminu zewnętrznego). Badaniom poddanych zostało pięćdziesięciu nauczycieli (po dwudziestu pięciu z każdej ze szkół) oraz trzystu pięćdziesięciu uczniów (stu siedemdziesięciu sześciu z placówki osiągającej wyższe wyniki zewnętrzne oraz stu siedemdziesięciu czterech ze szkoły, której wyniki są niższe). W obu grupach w celu przeprowadzenia badania wykorzystano kwestionariusze ankiet. Uzupełnieniem procedury badawczej były obserwacje stu zajęć lekcyjnych.

Główny problem badawczy dotyczący problematyki oceniania wspierającego w kontekście budowania jakości praktyki edukacyjnej szkoły został określony w pytaniu o stopień, w jakim ocenianie wspierające stanowi czynnik wyjaśniający różnicowanie efektów pracy szkoły. Jego rozwinięciu służyły zaś pytania pomocnicze: pierwsze dotyczyło ogólnego porównania modelowych założeń oceniania wspierającego z procesem wartościowania edukacyjnych osiągnięć, jaki realizują obie poddane procedurze badawczej szkoły (w obszarach nauczycielskiej wiedzy i znajomości problematyki oceniania, praktyki jego przebiegu oraz recepcji oceny, jakiej dokonują uczniowie), drugie koncentrowało się wokół porównania poziomu realizacji modelu oceny wspierającej w perspektywie komparatystycznego zestawienia obu szkół, trzecie zaś poświęcone było zagadnieniu różnicowania poziomu realizacji modelu oceniania wspierającego przez dziedzinę kształcenia.

Zebrany w toku procedury badawczej materiał opracowano statystycznie i zostanie on zaprezentowany w kolejnych rozdziałach składających się na część trzecią monografii.



# **CZĘŚĆ III**

## **Analiza wyników badań**



## ROZDZIAŁ 5

# Ocenianie szkolne w perspektywie założeń oceny wspierającego

W niniejszym rozdziale zaprezentowano wyniki przeprowadzonej procedury badawczej niezbędnej do udzielenia odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze dotyczące ogólnej realizacji modelu oceniania wspierającego (w obu badanych szkołach, bez wskazania czynników i elementów je różniących) oraz ustalenia stopnia, w jakim realizowane w edukacyjnej praktyce szkoły ocenianie spełnia modelowe warunki oceniania wspierającego.

Każda z trzech kategorii współtworzących model oceniania wspierającego, a zatem świadomość nauczycieli dotycząca procesu wartościowania osiągnięć edukacyjnych, przebieg procesu oceniania w praktyce oraz uczniowska recepcja oceny, będzie porównana do wyznaczonych wcześniej wytycznych charakterystycznych dla modelu oceniania wspierającego, a wyniki zostaną zaprezentowane w oddzielnych podrozdziałach.

### 5.1. Ocenianie w świadomości nauczycieli

Bieżący podrozdział stanowi prezentację fragmentów przeprowadzonych badań, których wyniki koncentrują się wokół pierwszego pytania badawczego, dotyczącego stopnia, w jakim stosowane w wybranych gimnazjach ocenianie szkolne spełnia modelowe warunki oceniania wspierającego. Analizie poddana została ogólna problematyka procesu oceniania szkolnego, a także stosowana przez nauczycieli, w ich codziennej praktyce zawodowej, metodyka wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów oraz będące konsekwencją procesu oceniania relacje nauczycieli z uczniami o wspierającym

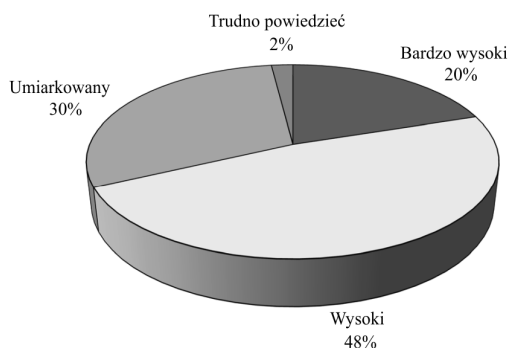
ich rozwój edukacyjny charakterze. Prezentowane wyniki badań stanowią syntetyczne zestawienie odpowiedzi pochodzących z kwestionariuszy ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w obu szkołach, próba badawcza liczy więc pięćdziesiąt osób.

Tak przyjęta struktura opisu zebranego materiału badawczego implikuje podział podrozdziału na trzy części, odpowiadające kolejno: wiedzy i opiniom nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego, nauczycielskim doświadczeniom wynikającym z dydaktycznej praktyki oceniania oraz ocenianiu jako procesowi kształtującemu relacje na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń.

### 5.1.1. Wiedza i opinie nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego

Analiza zgromadzonego w toku przeprowadzonej procedury badawczej materiału dotyczącego wiedzy i opinii nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego koncentruje się wokół zagadnień mających na celu przede wszystkim określenie poziomu własnej znajomości problematyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów przez ankietowanych pedagogów, źródeł wiedzy i doświadczeń, które ukształtowały ich poglądy na temat oceniania, sposobu rozumienia oceny szkolnej oraz znajomości funkcji, jakie ona spełnia, a także refleksji nad doskonaleniem warsztatu dydaktyczno-metodycznego w kontekście dokonywanej przez nauczycieli oceny uczniów.

Spośród pięćdziesięciu nauczycieli niemal połowa określiła poziom własnej znajomości problematyki oceniania jako wysoki. Pozostali wskazali na bardzo wysoką oraz umiarkowaną znajomość zagadnień związanych ze szkolnym wartościowaniem edukacyjnych osiągnięć uczniów. Tylko jeden z respondentów ankiety nie udzielił precyzyjnej odpowiedzi na pytanie o poziom własnej znajomości wspomnianych uprzednio zagadnień (wykres 1).

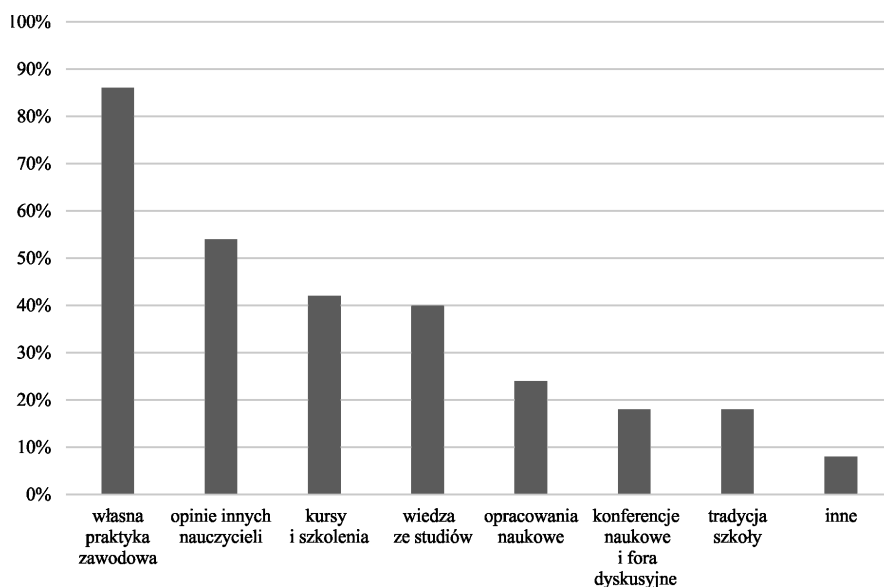


Wykres 1. Znajomość problematyki oceniania w opiniach ankietowanych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

Jednocześnie warto podkreślić fakt, że spośród pięćdziesięciu ankietowanych nauczycieli jedenastu ukończyło studia podyplomowe, poszerzające ich kwalifikacje zawodowe, trzynastu zaś brało czynny udział w kursach i szkoleniach poświęconych problematyce egzaminowania i oceniania szkolnego.

Poddając rozważaniom opinie nauczycieli dotyczące ogólnej znajomości problematyki szkolnego oceniania uczniów, nie sposób nie odwołać się do doświadczeń, które w największym stopniu ukształtowały ich poglądy na temat omawianego zagadnienia. W perspektywie uzyskanych wyników opinie te w głównej mierze są efektem własnej praktyki zawodowej, w mniejszym zaś stopniu kształtują je zapatrywania innych pedagogów, odbyte kursy i szkolenia, wiedza zdobyta w toku studiów pedagogicznych czy też konferencje naukowe i fora dyskusyjne poświęcone ocenianiu szkolnemu oraz tradycje i zwyczaje panujące w szkole, w której ankietowani pedagodzy pracują na co dzień. Jedynie 8% respondentów wskazało inne niż wymienione źródło doświadczeń formujących ich poglądy na temat oceniania uczniów, wyszczególniając w tym miejscu spotkania z doświadczonymi metodykami zajmującymi się problematyką oceniania szkolnego (wykres 2).

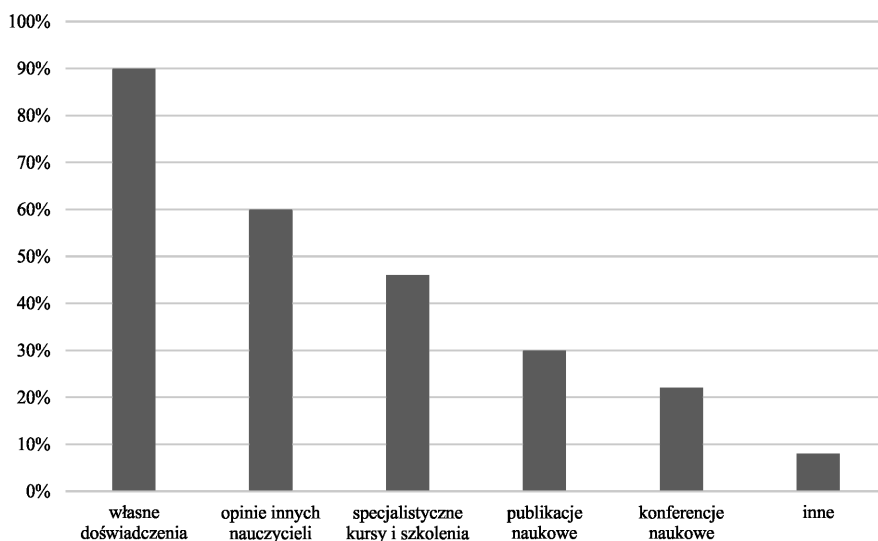


Wykres 2. Zakres doświadczeń kształtujących nauczycielskie poglądy na temat szkolnego oceniania uczniów

Źródło: opracowanie własne

Jako podstawowe źródło wiedzy dotyczącej oceniania szkolnego zdecydowana większość ankietowanych pedagogów wskazała własne doświadczenia wynikające z codziennej praktyki nauczania. Takiej odpowiedzi

udzieliło 90% respondentów. Ponad 50% ankietowanych przyznało, że cennym źródłem informacji o procesach wartościowania szkolnych osiągnięć uczniów są też opinie innych nauczycieli. Mniej niż połowa uczestniczących w procedurze badawczej pedagogów źródła wiedzy na ten temat poszukuje na specjalistycznych kursach i szkoleniach z zakresu oceniania szkolnego (46%), w publikacjach naukowych poświęconych zagadnieniom pomiaru dydaktycznego (30%) oraz na konferencjach naukowych, podczas których problematyka ocen szkolnych, a także sposobów ich konstruowania – zarówno w aspekcie dydaktycznym, jak i metodycznym – jest poddawana otwartym dyskusjom (22%). Natomiast 8% respondentów wskazało również inne źródła wiedzy odnoszące się do procesów oceniania szkolnego, wśród których wymienione zostały: system oceniania panujący w danej szkole (uwarunkowany specyfiką jej funkcjonowania oraz dominującymi w niej tradycjami), ogólne wytyczne przedmiotowego systemu oceniania ustalonego w danej placówce bądź spotkania z doświadczonymi metodykami kształcenia zajmującymi się problematyką oceniania i pomiaru dydaktycznego (wykres 3).

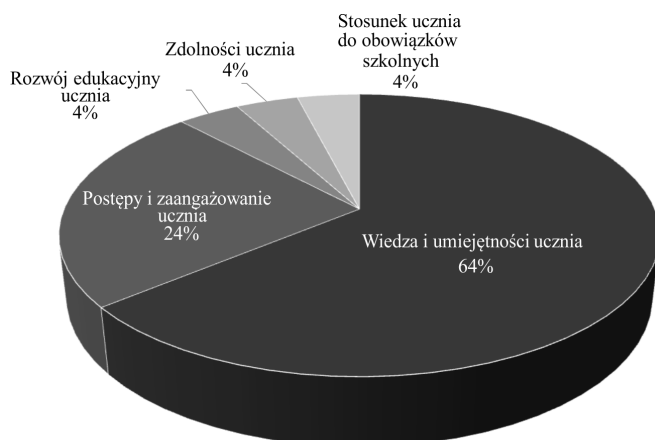


Wykres 3. Źródła wiedzy dotyczącej oceniania uczniów wskazane przez ankietowanych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

Podobne zróżnicowanie można dostrzec w obszarze źródeł, z których nauczyciele czerpią informacje o uczniach (gromadzenie tych informacji stanowi jeden z podstawowych etapów konstrukcji oceny szkolnej). 92% spośród ankietowanych wykorzystuje w tym celu metody obserwacyjne prowadzone w toku zajęć lekcyjnych, 74% wskazało konsultacje z innymi nauczycielami i bezpośrednie rozmowy z uczniami, 70% czerpie zaś informacje o swoich podopiecznych od ich rodziców. 4% ankietowanych korzysta także z innych źródeł, wśród których wymienione zostały konsultacje z pedagogiem szkolnym oraz dokumentacja ucznia, jaką dysponuje szkoła.

W kontekście wiedzy i opinii nauczycieli dotyczących procesów wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów swoje uzasadnienie znajdują również pytania o zakres przedmiotowy oceny oraz funkcje, jakie spełnia ona we współczesnej dydaktyce (wykres 4).



Wykres 4. Informacje o uczniu, jakie w opiniach nauczycieli zawiera ocena szkolna

Źródło: opracowanie własne

Zdaniem zdecydowanej większości pedagogów ocena szkolna stanowi przede wszystkim wyznacznik uczniowskiej wiedzy i umiejętności, w mniejszym zaś stopniu jest wskaźnikiem poczynionych przez ucznia postępów i zaangażowania przejawianego w procesie uczenia się. Nieliczni spośród ankietowanych pedagogów wśród informacji, jakich dostarcza szkolny stopień, dostrzegają uczniowskie zdolności oraz stosunek do obowiązków szkolnych, a jedynie dla 4% respondentów ocena stanowi wyznacznik edukacyjnego rozwoju ich podopiecznych.

Na podstawie powyższych przesłanek można wnioskować, że pojęcie oceny funkcjonujące w świadomości nauczycieli odpowiada, opisywanemu w rozdziale poświęconym perspektywie i warunkom oceniania wspierającego,



modelowi oceny aktualistycznej, opartej na funkcjonalnych założeniach dydaktycznego formalizmu, charakterystycznej dla współczesnej szkoły tradycyjnej.

Pewne zróżnicowanie cechuje również funkcje, jakie w opiniach nauczycieli ocena spełnia we współczesnej dydaktyce. Ankietowanych poproszono o uporządkowanie jedenastu funkcji oceny szkolnej w hierarchii od najważniejszej do najmniej istotnej – przypisując im odpowiednio numery zgodnie z preferowaną kolejnością od 1 do 11 (tab. 11).

Tabela 11. Hierarchiczne zestawienie funkcji oceny szkolnej w opiniach nauczycieli

<b>Funkcja oceny szkolnej</b>	<b>Średnia istotności funkcji (skala 1–11)</b>
Afirmacyjna	7,22
Diagnostyczna	3,04
Dokumentacyjna	6,20
Emocjonalna	6,78
Informacyjna	2,84
Instruktażowa	6,60
Kontrolna	3,72
Motywacyjna	3,94
Prognostyczna	7,14
Selekcyjna	8,46
Restrykcyjna	9,92

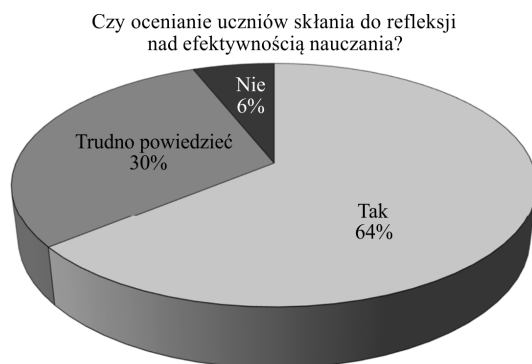
Źródło: opracowanie własne.

Z tabeli 11 wynika, że ankietowani pedagodzy za najbardziej istotną funkcję oceny szkolnej uznali funkcję informacyjną, której głównym zadaniem jest informowanie ucznia o jego osiągnięciach w nauce, a zatem o poziomie opanowanej wiedzy i zdobytych umiejętności, ale także o poprawnie wykonanych zadaniach, popełnionych błędach oraz poczynionych postępach. Na drugim miejscu wskazana została funkcja diagnostyczna, która umożliwia określenie poziomu wiedzy ucznia i opanowanych przez niego umiejętności oraz identyfikację ewentualnych braków, nieprawidłowości czy też problemów, z jakimi uczeń może się zetknąć na swojej drodze edukacyjnej. Trzecie miejsce przypadło funkcji kontrolnej, czwarte zaś motywacyjnej. Kolejne miejsca zajęły: pozwalająca na sporządzanie rankingów ocenianych uczniów oraz przydatna z perspektywy dokonywanej przez nauczycieli ewaluacji własnych zajęć funkcja dokumentacyjna oraz niezwykle istotna w aspekcie wspierania ucznia w jego edukacyjnym rozwoju funkcja instruktazowa. Funkcje emocjonalna, prognostyczna i afirmacyjna nie zostały pominięte, lecz ich

rola i znaczenie w opiniach ankietowanych pedagogów uznane zostały za mniej istotne. Dwa ostatnie miejsca przypadły funkcjom selekcyjnej i restrykcyjnej – przedstawianym w literaturze przedmiotu zazwyczaj w pejoratywnym znaczeniu. Pierwsza z nich odpowiada bowiem za stereotypową selekcję uczniów na „gorszych” i „lepszych”, a zatem tych legitymujących się gorszymi i lepszymi rezultatami w zakresie swoich osiągnięć, druga zaś traktuje ocenę szkolną jako środek służący indoktrynacji szkolnej społeczności i utrzymaniu dyscypliny albo jako narzędzie kary za uczniowską niesubordynację.

Zdecydowana większość nauczycieli przyznaje, że w ich szkole obowiązuje wewnętrzny system oceniania (96%), znaczna część pedagogów bierze udział w pracach nad jego tworzeniem i modyfikacjami (72%), wszyscy ankietowani zgodnie opowiadają się za przestrzeganiem ustalonych wcześniej założeń dotyczących wartościowania edukacyjnych osiągnięć ich podopiecznych.

Szkolne ocenianie uczniów dla większości ankietowanych pedagogów stanowi źródło refleksji nad efektywnością organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej – takiej odpowiedzi udzieliło 64% respondentów (wykres 5).



Wykres 5. Ocenianie szkolne jako czynnik skłaniający do refleksji nad efektywnością organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w opiniach ankietowanych nauczycieli

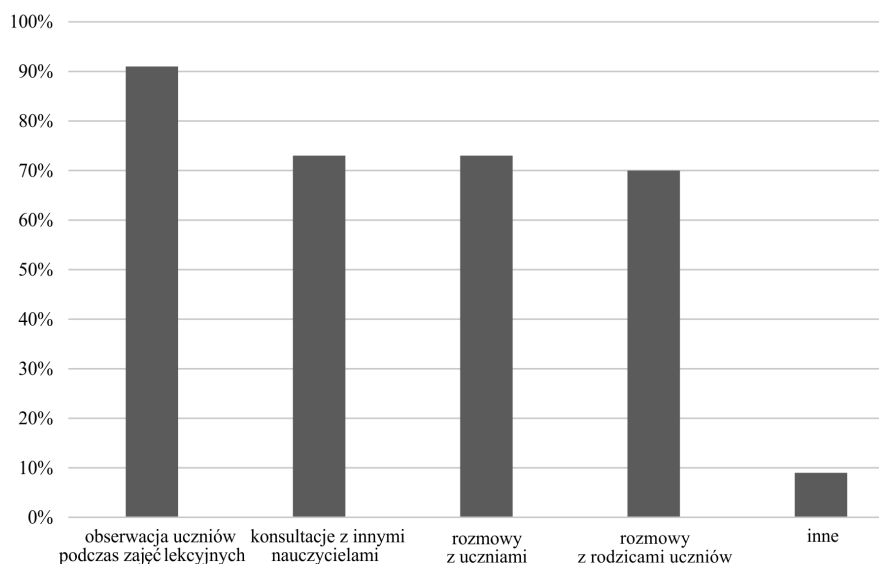
Źródło: opracowanie własne

Mimo że taką deklarację złożyła ponad połowa ankietowanych nauczycieli, tylko 14% spośród nich zdecydowało się podać szczegółowe przykłady świadczące o tym, że osobisty namysł nad procesem oceniania szkolnego rzeczywiście może wpływać na doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wśród podanych przykładów wymienione zostały: zmiana metod i sposobu oceniania uczniów oraz ewaluacja i doskonalenie własnej metodyki nauczania.

### 5.1.2. Nauczycielskie doświadczenia z dydaktycznej praktyki oceniania

Analiza materiału zgromadzonego w toku przeprowadzonej procedury badawczej dotyczącej nauczycielskich doświadczeń związanych z praktyką oceniania pozostaje zgodna w przyjętej strukturze jej prezentacji z procesem konstruowania oceny szkolnej i właściwymi dla niego etapami, jakimi są: gromadzenie informacji o uczniach, ustalenie przedmiotowego zakresu oceny i zapoznanie uczniów z jej kryteriami, wybór formy oceniania, a także jego przebieg oraz konsekwencje.

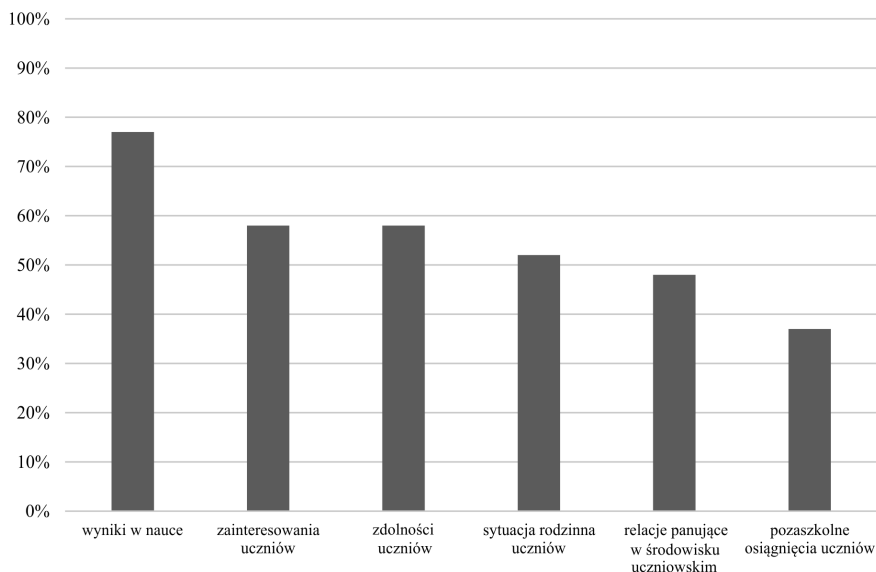
Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele czerpią informacje o swoich podopiecznych, stosując w trakcie zajęć lekcyjnych metody obserwacyjne, w mniejszym zaś stopniu korzystają z konsultacji z innymi nauczycielami, bezpośrednich rozmów z uczniami czy ich rodzicami. 8% badanych wskazało też inne źródła pozyskiwania informacji o uczniach, wymieniając wśród nich rozmowy z pedagogiem szkolnym oraz analizę dokumentacji ucznia, jaką dysponuje placówka (wykres 6).



Wykres 6. Źródła, z jakich nauczyciele czerpią dane o uczniach

Źródło: opracowanie własne

Gromadzone przez nauczycieli informacje o uczniach (wykres 7) dotyczą przede wszystkim ich wyników w nauce, zainteresowań i zdolności oraz sytuacji rodzinnej, w mniejszym zaś stopniu koncentrują się wokół pozaszkolnych osiągnięć uczniów czy różnicowania relacji panujących między uczniami w środowisku wewnątrzszkolnym i wewnątrzklasowym.



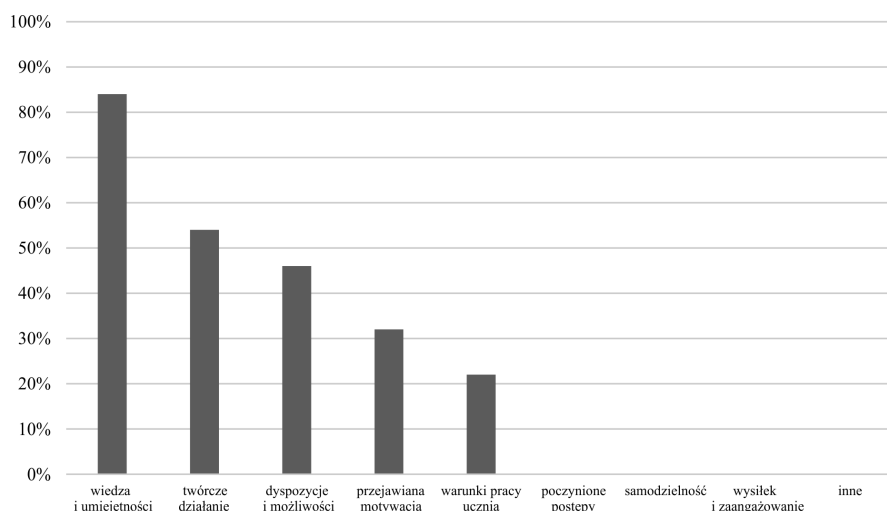
Wykres 7. Zakres przedmiotowy informacji o uczniach gromadzonych przez nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

Punktem wyjściowym orientującym w znacznej mierze kierunki i dalsze konsekwencje procesu wartościowania szkolnych osiągnięć uczniów jest ustalenie przedmiotowego zakresu oceny. Analiza procedury badawczej ujawniła, że w obszarze przedmiotowym nauczyciele oceniają najczęściej wiedzę i umiejętności ucznia, następnie jego twórcze działanie, dyspozycje i możliwości, przejawianą motywację oraz warunki, w jakich uczeń pracuje. Żaden z ankietowanych pedagogów nie wskazał samodzielności, poczynionych postępów, uczniowskich wysiłków i zaangażowania przejawianych w procesie uczenia się jako elementów będących przedmiotem oceny szkolnej (wykres 8).

Drugi etap procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć o wspierającym charakterze stanowi zapoznanie uczniów z przyjętymi przez nauczycieli kryteriami oceniania. Z przeprowadzonej procedury badawczej wynika, że 96% ankietowanych pedagogów zawsze zapoznaje z nimi swoich podopiecznych, pozostałe 4% nie czyni tego regularnie (wykres 9).

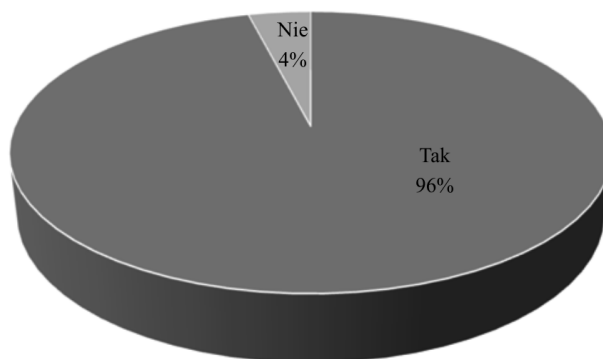
Na uwagę zasługują okoliczności, w jakich nauczyciele zapoznają uczniów z przyjętymi kryteriami oceniania. Zdecydowana większość czyni to wyłącznie na początku roku szkolnego, tylko niektórzy wraz z rozpoczęciem każdego kolejnego semestru nauki. W przypadku ogólnych sprawdzianów wiadomości kryteria oceny precyzuje 46% ankietowanych, podczas gdy w sytuacji sprawdzianów cząstkowych 42%.



Wykres 8. Przedmiotowy zakres uczniowskiej oceny szkolnej w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

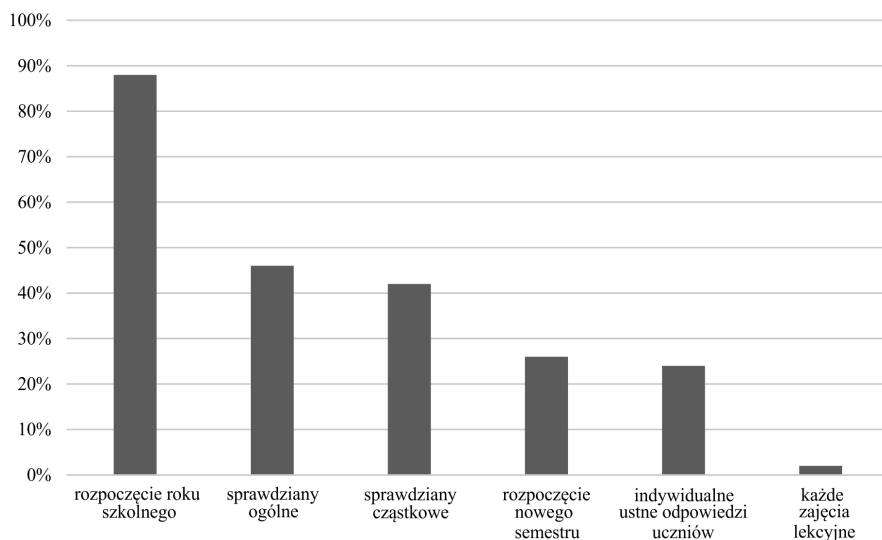
Czy nauczyciele zawsze zapoznają uczniów z kryteriami oceniania?



Wykres 9. Zapoznanie uczniów z kryteriami oceniania w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

Nieliczne grono respondentów zapoznaje uczniów z kryteriami oceniania także w obliczu odpowiedzi ustnych, obejmujących swym zakresem mniejsze partie zrealizowanego materiału nauczania. Jedynie 2% pedagogów informuje uczniów o kryteriach oceniania z zakresu materiału nauczania realizowanego na bieżąco, czyniąc to w toku każdego zajęcia lekcyjnego (wykres 10).

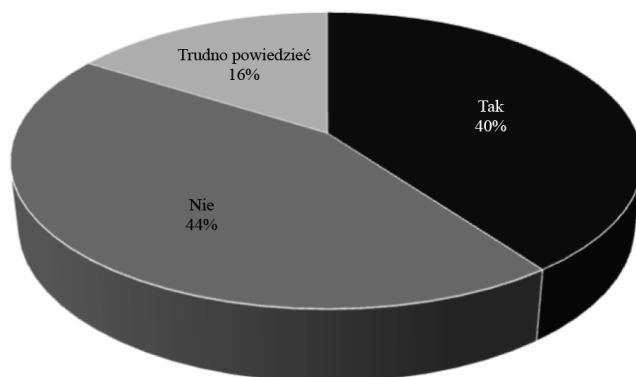


Wykres 10. Okoliczności, w jakich nauczyciele zapoznają uczniów z kryteriami oceniania

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzona procedura badawcza ujawniła, że 40% ankietowanych nauczycieli zmienia ustalone wcześniej kryteria oceniania (np. w sytuacji analizy wyników prac i sprawdzianów uczniów), 16% respondentów nie udzieliło w tym zakresie jednoznacznej odpowiedzi. Pozostali nauczyciele (44%) deklarują brak jakichkolwiek skłonności do dokonywania zmian w odniesieniu do ustalonych uprzednio kryteriów oceny szkolnej (wykres 11).

Czy nauczyciele zmieniają ustalone wcześniej kryteria oceniania?



Wykres 11. Zmiany ustalonych kryteriów oceniania dokonywane przez nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

Trzeci etap procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów polega na wyborze formy oceniania oraz ustaleniu częstotliwości jej stosowania.

Z przeprowadzonej analizy badawczej wynika, że nauczyciele oceniają uczniów średnio sześć razy w ciągu jednego semestru. Tabela 12 prezentuje częstotliwość oceniania uczniów w kontekście zróżnicowanych form wykonywanych w celu wartościowania ich edukacyjnej aktywności.

Tabela 12. Częstotliwość i zróżnicowanie form oceniania stosowanych przez nauczycieli

Formy oceniania	Częstotliwość stosowania (w %)				
	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
Odpowiedzi ustne	28	26	24	10	12
Aktywność na lekcji	52	28	14	6	0
Kartkówki	14	42	28	6	10
Prace klasowe, sprawdziany, testy	6	36	44	8	6
Zeszyty, zeszyty ćwiczeń	14	22	30	6	28
Prace domowe	38	32	20	6	4
Praca w grupach	10	20	44	18	8
Prace dodatkowe (np. gry dydaktyczne)	6	4	36	24	30

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani nauczyciele najczęściej oceniają swoich podopiecznych za ich aktywność podejmowaną w toku zajęć lekcyjnych, za udzielane odpowiedzi ustne oraz wykonane prace domowe. Często ocenianie przyjmuje postać kartkówek, prac klasowych i sprawdzianów wiadomości oraz formę kontroli zadań wykonywanych w zeszytach i zeszytach ćwiczeń. Najniższą częstotliwość można dostrzec w przypadku prac dodatkowych, stosunkowo niska cechuje też prace grupowe, co pozwala przypuszczać, że nauczyciele preferują indywidualną ocenę uczniowskich osiągnięć.

Analizując materiał badawczy dotyczący etapów konstruowania oceny, warto nadmienić, że ankietowani pedagodzy wykazują się znajomością czynników, które w ich przekonaniu mogą obniżyć efektywność procesu oceniania szkolnego (tab. 13).



Tabela 13. Czynniki obniżające obiektywność oceniania uczniów w opiniach nauczycieli

Czynnik	Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli (w %)
Sympatia i antypatia do ocenianego	96
Sympatia i antypatia do oceniającego	68
Sytuacyjne zachowanie ucznia	78
Aparycja ucznia	42
Pochodzenie (status społeczny) ucznia	46
Doświadczenie i wiek nauczyciela	36
Kierowanie się intuicją w ocenianiu	58
Wiedza o tym, jak uczeń zazwyczaj reaguje na otrzymaną ocenę	72

Źródło: opracowanie własne.

Czynniki te są niezwykle istotne w procesie oceniania, w znacznej mierze mogą bowiem spełniać funkcje determinantów dla przebiegu procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów.

W odniesieniu do przebiegu procesu oceniania z opinii wyrażonych przez nauczycieli wynika, że dokonują oni wyboru poddanych ocenie uczniów najczęściej w sposób losowy, bez względu na uzyskiwane przez nich oceny. Takie stanowisko podziela 88% ankietowanych. Jedynie 4% respondentów ocenia przede wszystkim uczniów, którzy samodzielnie zgłaszają się do odpowiedzi, a tylko 1% tych, których wyniki są najslabsze. Pozostałe 5% poddanych badaniu pedagogów wskazało kategorię „inne”, wyszczególniając w jej zakresie ocenianie uczniów, którzy najlepiej radzą sobie z wypowiedziami ustnymi bądź tych, którzy rzadko samodzielnie zgłaszają chęć udzielenia jakiegokolwiek odpowiedzi lub sporadycznie pojawiają się na zajęciach, a także wybór uczniów według alfabetycznej kolejności ich nazwisk zamieszczonych w klasowym dzienniku.

W ramach procedury oceniania szkolnego większość nauczycieli nie dokonuje porównań uczniowskich sprawdzianów, klasówek i testów – takie stanowisko zadeklarowało 58% ankietowanych. Pozostałe 42% potwierdziło dokonywanie wspomnianych porównań z jednoczesnym zastrzeżeniem, że prace uczniów dobierane są najczęściej losowo, bez względu na osiągnięte przez nich wyniki w nauce (28%).

Ponad połowa ankietowanych pedagogów potwierdziła, że dokonuje publicznego omówienia wybranych prac uczniów, traktując je jako przykłady. W tym celu najczęściej wybierane są prace najlepsze – aby pokazać wszystkim uczniom dobry wzorzec (30% respondentów), rzadziej te losowo wybrane – bez względu na osiągnięty wynik (10% ankietowanych), zdecydowanie zaś najrzadziej przeciętne – aby z jednej strony podkreślić pozytywnie wykonane działania uczniów, z drugiej wskazywać ewentualne błędy (3% badanych).

nauczycieli) oraz najniżej ocenione – by zobrazować jak najwięcej potencjalnych braków i nieprawidłowości (również 3% ankietowanych). W procesie oceniania, poza samą konstrukcją oceny, istotne, zwłaszcza w perspektywie wspierania rozwoju ucznia, są też konsekwencje, jakie stopień wywołuje zarówno w wewnątrzklasowej, jak i wewnątrzszkolnej społeczności. Skutków oddziaływania oceny szkolnej można poszukiwać m.in. w sferze uczniowskich emocji oraz motywacji do podejmowania dalszej aktywności edukacyjnej.

W zakresie emocji, jakie podczas oceniania towarzyszą uczniom, nauczyciele wskazywali najczęściej lęk, uczniowskie postanowienie poprawy, zadowolenie, obojętność, a także ochotę do nauki. Blisko 4% ankietowanych uzasadniło, że emocje towarzyszące podopiecznym w procesie wartościowania ich osiągnięć podyktowane są specyfiką kontekstu sytuacyjnego (wybierając kategorię „inne”), 26% natomiast nie sprecyzowało swoich poglądów w wyraźny sposób (tab. 14).

Tabela 14. Emocje towarzyszące uczniom w procesie oceniania w opiniach nauczycieli

Emocje uczniów	Odpowiedzi ankietowanych (w %)
Zadowolenie	32
Ochota do nauki	22
Postanowienie poprawy	36
Zniechęcenie	12
Lęk	46
Obojętność	28
Nie mam zdania	26
Inne	4

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych prezentowanych w tabeli 14 może skłaniać ku refleksji na temat tego, czy ocena i proces jej konstruowania nie stanowią narzędzi indoktrynacji uczniowskiej społeczności. W toku procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć swoich podopiecznych 60% uczestniczących w procedurze badawczej nauczycieli zdecydowanie opowiada się za niewykorzystywaniem oceny szkolnej w sytuacjach innych niż sprawdzanie uczniowskiej wiedzy i umiejętności. Pozostałe 40% wykorzystuje stopień szkolny również do nagradzania właściwych postaw uczniów (26%) oraz osiągnięć pozaszkolnych, np. sukcesów w konkursach, olimpiadach (10%), ale i do dyscyplinowania uczniów (10%) i zaprowadzania porządku w klasie (4%). Warto tu wspomnieć, że mniej niż połowa ankietowanych zgodziła się ze stwierdzeniem, iż wykorzystywanie oceny jako środka służącego dyscyplinowaniu uczniów może wymiernie obniżać motywację do nauki (40%).

Z tym twierdzeniem nie zgadza się 32% respondentów, pozostali (28%) nie sprecyzowali swojej opinii. Inną, niewątpliwie istotną, konsekwencją procesu oceniania szkolnego w kontekście wspierania w rozwoju stanowi właściwa interpretacja otrzymanej przez uczniów oceny, która warunkuje i orientuje przyszłe działania edukacyjne. Blisko 80% ankietowanych nie dostrzega u swoich podopiecznych problemów z interpretacją ocen szkolnych, pozostałe 20% potwierdza ich występowanie. Jednocześnie większość pedagogów wskazała czynniki, jakie w ich opinii decydują o właściwej interpretacji oceny (tab. 15) oraz konsekwencje jej błędnej interpretacji (tab. 16).

Tabela 15. Czynniki decydujące o właściwej interpretacji oceny przez ucznia w opiniach nauczycieli

<b>Czynnik</b>	<b>Odpowiedzi ankietowanych (w %)</b>
Zgodność oceny z ustalonymi kryteriami	90
Wyjaśnienie uczniowi wysokości oceny	50
Komunikowanie oceny z użyciem zwrotów językowych zrozumiałych dla ucznia	56
Inne	0
Nie wiem	4

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 16. Konsekwencje niewłaściwej interpretacji ocen przez ucznia w opiniach nauczycieli

<b>Konsekwencje</b>	<b>Odpowiedzi ankietowanych (w %)</b>
Obniżenie motywacji ucznia	70
Niechęć ucznia do szkoły	52
Negatywny wizerunek nauczyciela w opinii ucznia	58
Frustracja ucznia	58
Negatywne nastawienie ucznia do procesu uczenia się	64
Niska samoocena ucznia	58
Lęk ucznia przed uczestnictwem w procesie oceniania	38
Zniechęcenie ucznia do nauki danego przedmiotu	62
Inne	0
Nie mam zdania	8

Źródło: opracowanie własne.

Na zakończenie rozważań nad nauczycielskimi doświadczeniami wynikającymi z praktyki oceniania warto nadmienić, że zdecydowana większość nauczycieli udostępnia uczniom do wglądu sprawdzone (z identyfikacją popełnionych błędów i wskazówkami dotyczącymi stosownej ich korekty) prace klasowe, testy i sprawdziany (tab. 17) oraz stosunkowo często stwarza swoim podopiecznym możliwość poprawy uzyskanych przez nich ocen (tab. 18).

Tabela 17. Częstotliwość udostępniania uczniom do wglądu ich prac i sprawdzianów w opiniach nauczycieli

Wyszczególnienie	Częstotliwość udostępniania uczniom ich prac i sprawdzianów (w %)					
	Zawsze	Bardzo często	Często	Rzadko	Bardzo rzadko	Nigdy
Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli	74	2	18	4	2	0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 18. Możliwość poprawy uzyskanej przez ucznia oceny w opiniach nauczycieli

Wyszczególnienie	Częstotliwość możliwości poprawy uzyskanej przez ucznia oceny (w %)					
	Zawsze	Bardzo często	Często	Rzadko	Bardzo rzadko	Nigdy
Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli	54	10	34	2	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Na podsumowujące adresowaną do nauczycieli ankietę otwarte pytanie dotyczące największych problemów, jakie z perspektywy własnej praktyki zawodowej dostrzegają oni w ocenianiu uczniów, odpowiedzi zdecydowało się udzielić tylko 38% respondentów. W ich przekonaniu wśród największych problemów związanych z procesem wartościowania uczniowskich osiągnięć wymienić można: brak obiektywizmu i sprawiedliwości w ocenianiu, nieprawidłowe rozumienie i możliwość błędnej interpretacji oceny przez ucznia oraz niewłaściwy sposób komunikowania ocen szkolnych przez nauczyciela. Ponadto 16% ankietowanych wyraźnie wskazało kierunki zmian, jakim powinno zostać poddane szkolne ocenianie uczniów, proponując: większą indywidualizację procesu oceniania, większe zróżnicowanie kryteriów oceny podyktowane różnicami w indywidualnym rozwoju uczniów oraz wsparcie oceny cyfrowej słownym komentarzem, wyjaśniającym uczniowi wysokość uzyskanej oceny, a przy tym orientującym jego dalsze działania o charakterze edukacyjnym.

### 5.1.3. Ocenianie jako element relacji nauczycieli z uczniami

Rozważania bieżącego punktu skupione są wokół problematyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów w perspektywie kształtowania relacji w środowisku szkolnym – z jednej strony wśród uczniów, z drugiej zaś na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń. Założenie o takiej zależności wydaje się słuszne co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, ocenianie, a zwłaszcza jego efekt końcowy w postaci szkolnego stopnia, kształtuje relacje panujące między uczniami zarówno w wewnątrzszkolnej, jak i wewnątrzklasowej społeczności, warunkuje uczniowskie postrzeganie osoby nauczyciela, szkoły jako instytucji, a nawet samego procesu uczenia się – orientując w ten sposób dalszą drogę edukacyjną ucznia. Po drugie zaś, wspomniany wcześniej ogół powiązań odnosi się w znacznej mierze do relacyjnej funkcji oceny wspierającej i odpowiadającej jej fatycznej funkcji komunikacji językowej. To właśnie stopień realizacji tejże funkcji, opisanej w rozdziale 3, stanowi jeden z czynników determinujących kategorię wspierania w kontekście procesu wartościowania szkolnych osiągnięć uczniów.

Relacje nauczyciela z uczniami postrzegane przez pryzmat szkolnego oceniania ich edukacyjnych osiągnięć skoncentrowane są przede wszystkim na procesie komunikowania oceny uczniowi, typach komunikatów oraz przekazywaniem z ich wykorzystaniem zasobie informacji.

Analizę prezentowanych wyników badań dotyczących omawianej problematyki rozpoczyna przedstawienie nauczycielskich poglądów w kontekście zestawu twierdzeń charakteryzujących relacyjną funkcję oceny szkolnej (tab. 19).

Tabela 19. Zestaw twierdzeń określające relacyjną funkcję oceny w opiniach nauczycieli

Zestaw twierdzeń	Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli (w %)		
	Tak	Nie mam zdania	Nie
Przebieg procesu oceniania i jego efekt końcowy w postaci oceny wywierają wpływ na relacje występujące między uczniem a nauczycielem	46	32	22
Przebieg procesu oceniania i jego efekt końcowy w postaci oceny warunkują sposób postrzegania nauczyciela przez ucznia	50	38	12
Ocenianie szkolne wywiera wpływ na relacje między uczniami	58	32	10
Sposób komunikowania oceny uczniowi jest równie istotny jak jej wysokość	52	12	24

Źródło: opracowanie własne.

Dane ujęte w tabeli 19 pozwalają zakładać, że nauczyciele mają świadomość, iż zarówno przebieg procesu oceniania, jak i jego efekt końcowy w postaci oceny szkolnej wywierają wpływ na kształtowanie relacji występujących na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń. Takie stanowisko podziela 46% ankietowanych, 32% nie określiło swojego poglądu, 22% wyraziło swoją dezaprobatę wobec tak sformułowanego twierdzenia. Ponad połowa nauczycieli ujawniła świadomość kształtowania relacji przez ocenę także między uczniami, a zatem w wewnątrzklasowej oraz wewnątrzszkolnej społeczności. 32% respondentów nie sprecyzowało swojej opinii wobec tego twierdzenia, pozostałe 10% wątpi w jego słuszność.

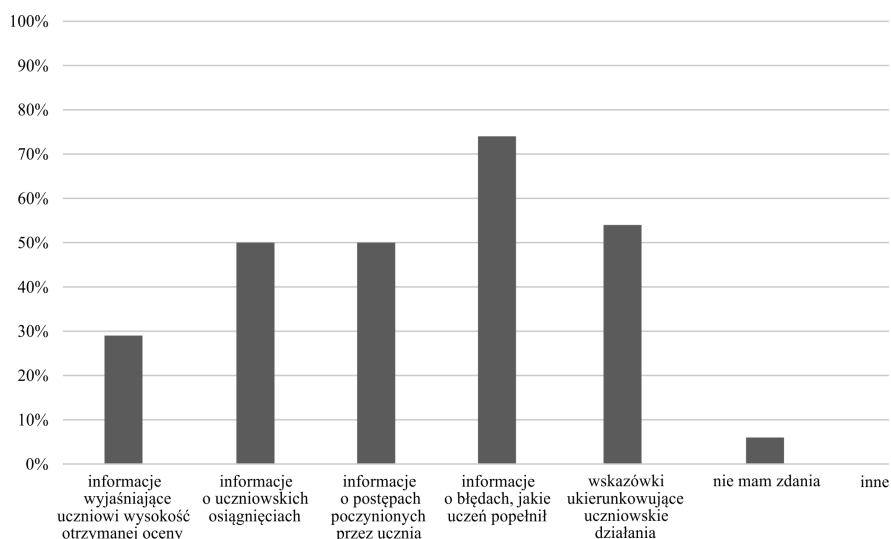
Również ponad połowa uczestniczących w procedurze badawczej nauczycieli zgodziła się z elementarnym dla oceniania wspierającego i przywoływanym w rozdziale 3 twierdzeniem, że sposób komunikowania oceny uczniowi jest tak samo istotny jak jej wysokość. W tym miejscu warto podkreślić, że zdecydowana większość nauczycieli deklaruje, iż w swojej praktyce dydaktycznej uzupełnia wystawiane uczniom oceny słownym komentarzem (tab. 20).

Tabela 20. Wspieranie szkolnej oceny ucznia komentarzem w opiniach nauczycieli

Wyszczególnienie	Częstotliwość występowania komentarza towarzyszącego ocenie ucznia (w %)					
	Zawsze	Bardzo często	Często	Rzadko	Bardzo rzadko	Nigdy
Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli	26	24	28	18	4	0

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem ankietowanych pedagogów towarzyszący ocenie komentarz powinien wyjaśniać uczniowi wysokość otrzymanej oceny, szczegółowo informować o popełnionych błędach, ale także podkreślać uczniowskie osiągnięcia i poczynione postępy oraz właściwie ukierunkowywać dalsze jego edukacyjne działania (wykres 12).



Wykres 12. Elementy komentarza wspierającego szkolną ocenę ucznia w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

#### 5.1.4. Ocenianie wspierające w opiniach nauczycieli

W bieżącym punkcie podjęto próbę ustalenia, jak dalece wiedza i opinie nauczycieli, a także ich doświadczenia z dydaktycznej praktyki oceniania uczniów odpowiadają modelowym kryteriom oceniania wspierającego. W tym celu w ankiecie adresowanej do poddanych procedurze badawczej pedagogów pojawił się zestaw pytań oraz kryteriów, obejmujący swym zakresem model oceny wspierającej realizowany na podstawie modelu interpersonalnej komunikacji językowej Jakobsona, który to model stanowi fundamentalne zaplecze dla efektywnego komunikowania oceny w perspektywie zachowania jej wspierającego charakteru. Zgodnie z założeniami poczynionymi w rozdziale 3 każdej z funkcji komunikacji językowej przypisano, będącą wynikiem jej realizacji w procesie komunikowania oceny, funkcję oceny wspierającej oraz cztery typy twierdzeń określających poglądy i stosunek nauczycieli do elementarnych założeń oceniania wspierającego (tab. 21).



Tabela 21. Funkcje modelu oceny wspierającej i modelu komunikacji językowej Romana Jakobsona w zestawieniu z twierdzeniami określającymi stosunek nauczycieli do oceniania wspierającego

<b>Funkcja modelu komunikacji</b>	<b>Funkcja oceny wspierającej</b>	<b>Lista twierdzeń określających stosunek nauczycieli do oceniania wspierającego</b>
1	2	3
Poznawcza	Diagnostyczna	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ocena szkolna powinna przede wszystkim szczegółowo informować ucznia o jego osiągnięciach</li> <li>2. Oceniany uczeń powinien zawsze wiedzieć, które zadania wykonał poprawnie, a w których popełnił błędy</li> <li>3. Uczeń poddany procesowi oceniania powinien wiedzieć, jakie błędy popełnia w wykonywanych zadaniach</li> <li>4. Ocena powinna informować ucznia o poczynionych przez niego postępach w nauce</li> </ol>
Metajęzykowa	Informacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Uczeń powinien mieć wytlumaczone szczegółowe kryteria oceniania</li> <li>6. Kryteria oceniania powinny być dla ucznia zrozumiałe</li> <li>7. Ocena wystawiona uczniowi powinna odwoływać się do przyjętych uprzednio kryteriów oceniania</li> <li>8. Niezwykle istotne jest sprawdzenie, czy uczeń właściwie rozumie (interpretuje) otrzymaną ocenę</li> </ol>
Emotywna	Motywacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Ocenianie szkolne (sposób komunikowania oceny) powinno motywować ucznia do pracy</li> <li>10. Ocena powinna pozytywnie wartościować osiągnięcia ucznia</li> <li>11. Istotne jest, aby komunikując ocenę, nauczyciel uwzględniał zaangażowanie i nakłady pracy ucznia</li> <li>12. Niezwykle istotne jest, aby komunikowanie oceny uczniowi rozpocząć od podania pozytywnych informacji dotyczących jego osiągnięć</li> </ol>
Konatywna	Instruktażowa	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Ocena powinna zawierać wskazówki pomagające uczniowi w rozwiązywaniu problemów (eliminowaniu błędów) dotyczących wykonywanych zadań</li> <li>14. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zachęcać ucznia do poprawy popełnionych błędów</li> <li>15. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien stwarzać uczniowi możliwość dyskusji na temat uzyskanej przez niego oceny</li> <li>16. Komunikowanie oceny powinno zawierać wskazówki pomagające uczniowi w nauce (pomagające osiągać lepsze rezultaty w nauce)</li> </ol>

1	2	3
Poetycka	Afirmacyjna	17. Komunikowanie oceny szkolnej powinno wspierać uczniowskie poczucie własnej wartości 18. Ocena szkolna powinna umożliwiać uczniowi poczucie sukcesu odniesionego w zakresie efektywnie wykonywanych przez niego działań 19. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zawsze uwzględniać indywidualne cechy ucznia 20. Komunikowanie oceny z użyciem deprecjujących określeń dotyczących ucznia jest niedopuszczalne
Fatyczna	Relacyjna	21. W procesie oceniania nauczyciel powinien zawsze wyrażać swoje oczekiwania względem uczniowskich osiągnięć 22. W komunikowaniu oceny niezwykle istotne jest określenie (ustalenie) dalszego kierunku działania ucznia 23. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien informować ucznia o kolejnych sprawdzianach jego postępów 24. Ocenianie szkolne powinno uwzględniać uczniowski potencjał i możliwości jego rozwijania

Źródło: opracowanie własne.

W ten sposób w ankiecie dla nauczycieli umieszczono dwadzieścia cztery typy twierdzeń, których weryfikacja polegała na określeniu przez respondentów stopnia, w jakim zgadzają się oni z zawartymi w twierdzeniach treściami w przyjętej uprzednio skali od 1 do 5 (1 – nie zgadzam się, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zgadzam się). Na potrzeby badań przyjęte zostało założenie, że o pełnej zgodności nauczycielskich opinii i przekonań z modelowymi kryteriami oceniania wspierającego, a zatem o pełnej realizacji modelu, można mówić wówczas, gdy wskazana na uprzednio przyjętej skali wartość dla każdego z kryteriów wynosi 5.

Analiza stopnia zgodności modelowych założeń oceniania wspierającego wraz z odpowiadającymi im poglądami nauczycieli dokonana została w obrębie sześciu funkcji, jakie spełniać powinna ocena wspierająca.

Pierwszą z funkcji oceny wspierającej jest funkcja diagnostyczna, której zgodnie z założeniami poczynionymi w rozdziale 3 odpowiada poznawcza funkcja modelu językowej komunikacji interpersonalnej. Wyniki uzyskane w toku przeprowadzonej wśród pięćdziesięciu nauczycieli procedury badawczej, a dotyczące diagnostycznej funkcji modelu oceniania wspierającego, zamieszczone zostały w tabeli 22.

Tabela 22. Diagnostyczna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego (poznawczej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Ocena szkolna powinna przede wszystkim szczegółowo informować ucznia o jego osiągnięciach	4	4	16	8	68	4,320
2. Oceniany uczeń powinien zawsze wiedzieć, które zadania wykonał poprawnie, a w których popełnił błędy	2	6	6	6	80	4,560
3. Uczeń poddany procesowi oceniania powinien wiedzieć, jakie błędy popełnia w wykonywanych zadaniach	2	6	6	6	80	4,560
4. Ocena powinna informować ucznia o poczynionych przez niego postępach w nauce	2	6	18	4	66	4,300
Średnia ogółem						4,435

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość nauczycieli w pełni zgadza się z twierdzeniami, że oceniany uczeń powinien wiedzieć, które z zadań wykonał poprawnie, w których popełnił ewentualne błędy, oraz uzyskać ich szczegółowe wyjaśnienie. Ankietowani pedagodzy w swoich poglądach pozostają również zgodni w kwestii szczegółowego informowania ucznia o jego osiągnięciach oraz poczynionych w nauce postępach. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na ustalenie, że współczynnik średniej wartości stopnia zgodności między teoretycznymi założeniami charakteryzującymi diagnostyczną funkcję modelu oceny wspierającej a jej obrazem ukształtowanym poglądami nauczycieli wynosi 4,435.

Drugą elementarną funkcją oceny wspierającej jest funkcja informacyjna, której realizację umożliwiała służąca objaśnieniom treści komunikatu i wzmacniająca jego wartość informacyjną metajęzykowa funkcja modelu komunikacji interpersonalnej.

Wyniki uzyskane w toku przeprowadzonej procedury badawczej dotyczące informacyjnej funkcji oceny wspierającej i odpowiadającej jej w modelu komunikacji językowej funkcji metajęzykowej prezentuje tabela 23.

Tabela 23. Informacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do informacyjnej funkcji oceniania wspierającego (metajęzykowej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Uczeń powinien mieć wytłumaczone szczegółowe kryteria oceniania	2	4	8	10	76	4,54
2. Kryteria oceniania powinny być dla ucznia zrozumiałe	2	4	5	8	78	4,56
3. Ocena wystawiona uczniowi powinna odwoływać się do przyjętych uprzednio kryteriów oceniania	2	2	8	14	74	4,56
4. Niezwykle istotne jest sprawdzenie, czy uczeń właściwie rozumie (interpretuje) otrzymaną ocenę	2	2	18	24	54	4,26
Średnia ogółem						4,48

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów w wyrażonych opiniach pozo- staje zgodna, że oceniany uczeń powinien znać i rozumieć szczegółowe kryteria oceny, nauczyciele zaś w toku realizowanego procesu dydaktycz- nego i będącego jego częścią procesu oceniania winni tychże kryteriów konsekwentnie przestrzegać. Znaczna część ankietowanych wyraziła rów- nież swoją aprobatę dla sprawdzania właściwej interpretacji oceny, jaką otrzymał uczeń. Średnia wartość stopnia zgodności założeń teoretycznych charakterystycznych dla informacyjnej funkcji modelu oceny wspierają- cej i jej obrazu obecnego w poglądach poddanych badaniu ankietowemu pedagogów wynosi 4,48.

Trzecia z funkcji modelu oceniania wspierającego to funkcja motywa- cyjna, której w świetle teoretycznych założeń prezentowanych w rozdziale 3 odpowiada emotywna funkcja modelu językowej komunikacji interperso- nalnej. Wyniki dotyczące motywacyjnej funkcji oceny wspierającej, jakich dostarczyła analiza zebranego materiału badawczego, zostały zestawione w tabeli 24.

Tabela 24. Motywacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego (emotywniej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Ocenianie szkolne (sposób komunikowania oceny) powinno motywować ucznia do pracy	2	4	14	16	64	4,360
2. Ocena powinna pozytywnie wartościować osiągnięcia ucznia	2	4	18	12	64	4,320
3. Istotne jest, aby komunikując ocenę, nauczyciel uwzględnił zaangażowanie i nakład pracy ucznia	2	8	16	20	54	4,160
4. Niezwykle istotne jest, aby komunikowanie oceny uczniowi rozpocząć od podania pozytywnych informacji dotyczących jego osiągnięć	4	2	16	20	58	4,260
Średnia ogółem						4,275

Źródło: opracowanie własne.

Większość spośród uczestniczących w procedurze badawczej nauczycieli wyraziła aprobatę wobec twierdzeń dotyczących właściwego sposobu motywowania ucznia za pomocą odpowiednio skonstruowanych komunikatów. Największy stopień zgodności dostrzec można w przypadku twierdzenia zakładającego, że ocenianie szkolne i sposób komunikowania oceny uczniowi powinny stanowić czynnik motywujący go do podjęcia dalszej aktywności edukacyjnej. Ponadto respondenci zgodzili się z założeniem, że ocena szkolna powinna pozytywnie wartościować osiągnięcia ucznia, jej komunikowanie natomiast powinno się rozpoczynać od podania uczniowi pozytywnych informacji dotyczących wiedzy oraz umiejętności, jakie udało mu się opanować, a także zadań, które wykonał poprawnie. W najmniejszym stopniu aprobatę i uznanie pedagogów wzbudziło twierdzenie przywiązujące dużą wagę do zaangażowania i nakładów pracy ucznia, które w perspektywie przyjętych założeń charakterystycznych dla wspierającego wartościowania jego edukacyjnych osiągnięć powinny zostać uwzględnione w towarzyszącym ocenie komentarzu. Średnia wartość stopnia zgodności teoretycznych założeń motywacyjnej funkcji oceny wspierającej z opiniami wyrażonymi przez nauczycieli wynosi 4,275.

Jedną z najważniejszych funkcji w modelu oceniania wspierającego jest bez wątpienia funkcja instruktażowa i odpowiadająca za jej spełnianie w procesie komunikowania oceny szkolnej konatywna funkcja komunikacji interpersonalnej (tab. 25).

Tabela 25. Instruktażowa funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do instruktażowej funkcji oceniania wspierającego (konatywnej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Ocena powinna zawierać wskazówki pomagające uczniowi w rozwiązywaniu problemów (eliminowaniu błędów) dotyczących wykonywanych zadań	2	6	18	22	60	4,22
2. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zachęcać ucznia do poprawy popełnionych błędów	2	8	8	22	60	4,30
3. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien stwarzać uczniowi możliwość dyskusji na temat uzyskanej przez niego oceny	10	10	24	32	24	3,50
4. Komunikowanie oceny powinno zawierać wskazówki pomagające uczniowi w nauce (pomagające osiągać lepsze rezultaty w nauce)	2	4	16	26	52	4,22
Średnia ogółem						4,06

Źródło: opracowanie własne.

Stopień zgodności opinii ankietowanych nauczycieli z twierdzeniami charakterystycznymi dla instruktażowej funkcji oceny wspierającej cechuje w stosunku do uprzednio opisanych funkcji nieco większe zróżnicowanie. Respondenci w największym stopniu zgadzają się z założeniem, że komunikujący ocenę nauczyciel powinien zachęcać uczniów do jej ewentualnej poprawy. Niższy stopień wspomnianej zgodności uzyskały twierdzenia zakładające, że ocena szkolna powinna zawierać wytyczne pomagające uczniom w rozwiązywaniu problemów, eliminowaniu ewentualnych błędów, trudności, w kompensacji braków w zakresie wiedzy i umiejętności oraz wskazówki, które pomagają uczniowi osiągać w procesie uczenia się jeszcze lepsze rezultaty. W najmniejszym stopniu nauczyciele zgadzają się z założeniem, że komunikując ocenę, powinno się stwarzać uczniom możliwość dyskusji na jej temat.

Średnia wartość stopnia zgodności twierdzeń przypisanych w przeprowadzonej procedurze badawczej instruktażowej funkcji oceny wspierającej z poglądami nauczycieli na jej temat wyrażonymi w ankiecie wyniosła 4,06.

Kolejna z funkcji oceny wspierającej to funkcja afirmacyjna, za której realizację w procesie komunikowania oceny odpowiada poetycka funkcja językowej komunikacji interpersonalnej (tab. 26).

Tabela 26. Afirmacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do afirmacyjnej funkcji oceniania wspierającego (poetyckiej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Komunikowanie oceny szkolnej powinno wspierać uczniowskie poczucie własnej wartości	2	4	18	22	54	4,220
2. Ocena szkolna powinna umożliwiać uczniowi poczucie sukcesu odniesionego w zakresie efektywnie wykonywanych przez niego działań	4	4	16	24	52	4,160
3. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zawsze uwzględniać indywidualne cechy ucznia	4	6	18	20	52	4,100
4. Komunikowanie oceny z użyciem deprecjonujących określeń dotyczących ucznia jest niedopuszczalne	4	6	8	8	74	4,420
Średnia ogółem						4,225

Źródło: opracowanie własne.

Twierdzenia charakterystyczne dla afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej spotkały się z większym uznaniem i aprobatą ze strony ankietowanych pedagogów niż te, które przypisane zostały badanej uprzednio funkcji instruktażowej. Ankietowani pedagodzy przyznali słuszność zwłaszcza założeniu, że niestosowne jest komunikowanie ocen z użyciem określeń deprecjonujących osobę ucznia. Nauczycielską aprobatę w zakresie swej merytorycznej słuszności uzyskały twierdzenia, zgodnie z którymi sposób komunikowania oceny powinien wspierać uczniowskie poczucie własnej wartości, a komunikując ocenę, nauczyciele powinni uwzględniać indywidualne cechy ucznia, ponadto że ocena szkolna powinna umożliwiać uczniowi poczucie odniesionego sukcesu w zakresie tych działań, które wykonał on poprawnie.

Średnia wartość stopnia zgodności twierdzeń przypisanych w przeprowadzonej procedurze badawczej afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej z poglądami nauczycieli na jej temat wyniosła 4,225.

Ostatnia z funkcji charakterystycznych dla modelu oceniania szkolnego o wspierającym rozwój ucznia charakterze to funkcja relacyjna, której zadaniem jest budowanie relacji między nauczycielem a uczniem, mającej być bezpośrednio próbą orientowania uczniowskiej aktywności w sposób wspierający jego rozwój, pośrednio zaś dążyć do uzyskania kontroli nad procesem uczenia się. Za realizację relacyjnej funkcji oceny wspierającej odpowiada fatyczna funkcja modelu interpersonalnej językowej komunikacji Jakobsona.



Wyniki uzyskane w toku przeprowadzonej wśród pięćdziesięciu nauczycieli obu poddanych procedurze badawczej szkół dotyczące relacyjnej funkcji modelu oceniania wspierającego zamieszczone zostały w tabeli 27.

Tabela 27. Relacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do relacyjnej funkcji oceniania wspierającego (faktycznej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. W procesie oceniania nauczyciel powinien zawsze wyrażać swoje oczekiwania względem uczniowskich osiągnięć	6	4	12	34	44	4,060
2. W komunikowaniu oceny niezwykle istotne jest określenie (ustalenie) dalszego kierunku działania ucznia	4	6	14	32	44	4,060
3. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien informować ucznia o kolejnych sprawdzianach jego postępów	8	4	22	32	44	3,840
4. Ocenianie szkolne powinno uwzględniać uczniowski potencjał i możliwości jego rozwijania	2	4	10	26	58	4,340
Średnia ogółem						4,075

Źródło: opracowanie własne.

Stopień zgodności poglądów ankietowanych pedagogów z twierdzeniami charakterystycznymi dla relacyjnej funkcji oceny wspierającej, podobnie jak w przypadku funkcji instruktażowej, cechują znaczne rozbieżności. Respondenci w największym stopniu zgadzają się z założeniem, że ocenianie szkolne winno uwzględniać uczniowski potencjał i możliwości jego rozwijania, w mniejszym zaś z twierdzeniami zakładającymi, że w procesie oceniania nauczyciel powinien zawsze wyrażać swoje oczekiwania względem uczniowskich osiągnięć, a komunikując ocenę, określać dalsze kierunki działania ucznia. W najmniejszym stopniu ankietowani aprobują założenie, że komunikując ocenę, nauczyciel powinien informować ucznia o kolejnych sprawdzianach jego postępów.

Średnia wartość stopnia zgodności twierdzeń przypisanych w przeprowadzonej procedurze badawczej relacyjnej funkcji oceny wspierającej z poglądami nauczycieli na jej temat wyniosła 4,075.

W tabeli 28 przedstawiono komparatystyczne zestawienie wszystkich wspomnianych uprzednio funkcji modelu oceny wspierającej oraz odpowiedzialnych za ich realizację funkcji modelu językowej komunikacji

interpersonalnej wraz ze średnią stopnia zgodności charakteryzujących wspierające wartościowanie uczniowskich osiągnięć twierdzeń ze swoistym obrazem oceniania obecnym w świadomości uczestniczących w procedurze badawczej nauczycieli, ukształtowanym w znacznej mierze przez ich wiedzę, doświadczenie i praktykę zawodową.

Tabela 28. Funkcje modelu oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Ocenianie wspierające	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji językowej)					
	Diagnostyczna (poznawcza)	Informacyjna (metajęzykowa)	Motywacyjna (emotywna)	Instrukcyjna (kognatywna)	Afirmacyjna (poetycka)	Relacyjna (fatyczna)
Średnia stopnia zgodności nauczycieli	4,435	4,480	4,275	4,060	4,225	4,075

Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych danych wyraźnie wynika, że w świadomości nauczycieli w zakresie procesów wartościowania szkolnych osiągnięć ich podopiecznych największym uznaniem cieszą się funkcje: informacyjna, diagnostyczna, motywacyjna i afirmacyjna. Model oceniania szkolnego ukształtowany w nauczycielskiej świadomości priorytetowe znaczenie przypisuje zatem wyjaśnieniu uczniom kryteriów oceniania, wspartym sprawdzeniem ich właściwej interpretacji, oraz dostarczeniu informacji dotyczących stanu wiedzy ucznia i poziomu opanowanych przez niego umiejętności, wraz ze wskazaniem ewentualnych błędów, braków, nieprawidłowości, badaniem ich etiologii i jednoczesnym przedstawieniem tych obszarów, które wymagają podjęcia dodatkowej aktywności w celu ich kompensacji i dalszego doskonalenia edukacyjnego rozwoju uczących się (funkcja informacyjna i diagnostyczna). Do podstawowych determinantów dalszej aktywności edukacyjnej należą czynniki motywacyjne i afirmujące. W modelu tym istotną rolę odgrywają więc funkcje motywacyjna i afirmująca. Pierwsza z nich ma za zadanie zachęcać ucznia do dalszej pracy poprzez wspieranie jego aktywności, w szczególności z wykorzystaniem wskazówek i wytycznych sygnalizowanych przez nauczyciela. Celem drugiej jest stymulowanie dalszej aktywności edukacyjnej przez wskazywanie opanowanej wiedzy oraz umiejętności, nobilitowanie sukcesów i budowanie u ucznia poczucia własnej wartości.

Mniejszą aprobatę nauczycieli uzyskała istotna z perspektywy kategorii wspierania funkcja relacyjna, dzięki której ocenianie wspierające nie ogranicza się do jednorazowego poznania przez ucznia poziomu swoich osiągnięć, otrzymywania informacji o błędach, jakie w toku swojej edukacji

popęłnił, oraz konstruktywnych wskazówek dotyczących sposobów ich eliminacji, lecz staje się procesem ciągłym, którego konsekwencje ujawniają się stopniowo, wraz z upływem czasu, w kolejnych etapach drogi edukacyjnej, którą uczeń podąża. Zdecydowanie najniższą wartość średniej stopnia zgodności uzyskała funkcja instruktażowa, będąca jedną z elementarnych funkcji oceniania wspierającego, która wywiera wpływ na dalsze zachowania i działania uczniów, przede wszystkim w zróżnicowanych sytuacjach problemowych, kiedy o kierunkach dalszej aktywności decydują zawarte w ocenie i wyrażone w towarzyszącym jej komentarzu instrukcje, mające służyć kompensacji dysfunkcji, eliminacji braków, błędów i niedoskonałości, a także ogólnemu wspomaganiu ucznia w procesie uczenia się.

Podsumowując, ogólna wartość średniej stopnia zgodności modelu oceniania wspierającego z modelem oceniania ukształtowanym w świadomości uczestniczących w procedurze badawczej nauczycieli wyniosła 4,258.

## 5.2. Ocenianie w recepcji uczniów

Bieżący podrozdział zawiera prezentację fragmentów przeprowadzonych badań, których wyniki koncentrują się wokół pierwszego pytania badawczego dotyczącego stopnia, w jakim stosowane w wybranych gimnazjach ocenianie szkolne stwarza modelowe warunki do oceniania wspierającego.

Analizie poddana została problematyka uczniowskiej recepcji procesu oceniania szkolnego, jakiemu uczniowie poddawani są w codziennej szkolnej rzeczywistości. Punktem wyjścia do dalszych rozważań jest próba określenia u uczniów ogólnej znajomości procesu wartościowania szkolnych osiągnięć, a w dalszej kolejności poznanie ich opinii i poglądów będących wynikiem przyjętej i stosowanej przez nauczycieli metodyki oceniania. Ostatni etap to próba określenia wpływu oceniania na relacje uczniów z nauczycielami w kontekście wspierania edukacyjnego rozwoju.

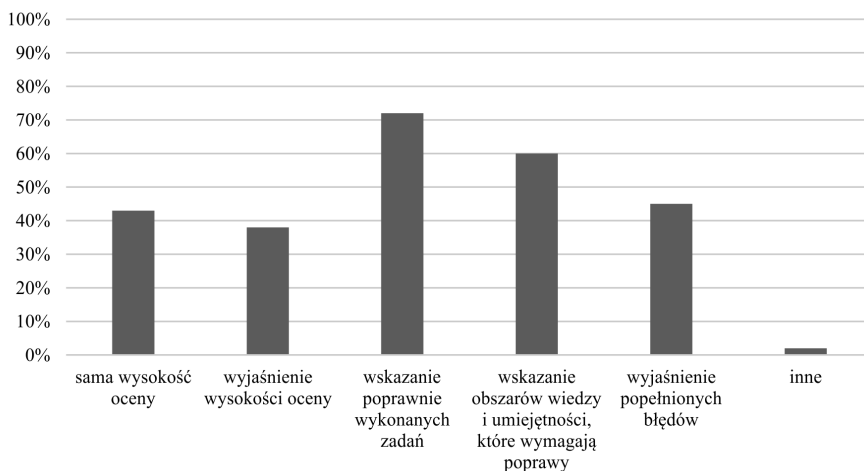
Na prezentowane wyniki składa się zestawienie odpowiedzi pochodzących z kwestionariuszy ankiet przeprowadzonych wśród uczniów uczęszczających do obu poddanych procedurze badawczej gimnazjów, próba badawcza liczy zatem łącznie trzysta pięćdziesiąt osób.

Tak przyjęta struktura opisu zebranego materiału badawczego implikuje podział podrozdziału na trzy części, w układzie analogicznym do tego, jaki został przyjęty w toku analizy wyników badań w zakresie oceniania w świadomości nauczycieli. Część pierwsza skupiona jest wokół wiedzy i opinii uczniów na temat procesu oceniania szkolnego, w części drugiej omawiane są uczniowskie doświadczenia wynikające ze szkolnej praktyki oceniania, część trzecia poświęcona została ocenianiu jako procesowi kształtującemu relacje na płaszczyźnie uczeń–nauczyciel.

### 5.2.1. Wiedza i opinie uczniów na temat procesu oceniania szkolnego

Analiza materiału zgromadzonego w toku przeprowadzonej procedury badawczej dotyczącej wiedzy i opinii uczniów na temat procesu oceniania szkolnego koncentruje się wokół zagadnień mających na celu przede wszystkim próbę odpowiedzi na pytanie, czy szkolne ocenianie pomaga uczniom w nauce, które elementy wartościowania edukacyjnych osiągnięć są dla nich najważniejsze oraz czy uczniowie znają system oceniania, jakiemu są poddawani w swojej szkole.

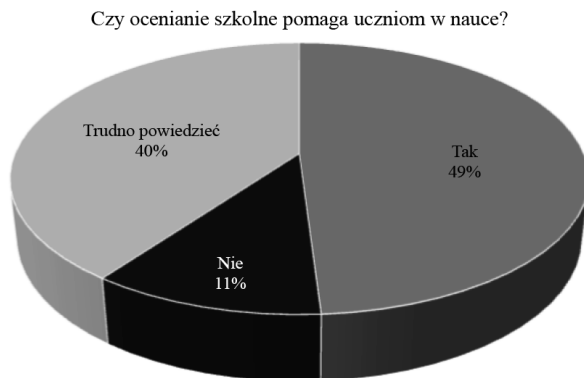
Jak sugerują wyniki przeprowadzonych badań, najważniejsze informacje, które zdaniem uczniów powinna zawierać ocena szkolna, dotyczą wskazania poprawnie wykonanych zadań (takiej odpowiedzi udzieliło ponad 70% ankietowanych uczniów) oraz tych obszarów wiedzy i umiejętności, które wymagają pracy w celu ich poprawy i dalszego doskonalenia (60% respondentów). 45% ankietowanych gimnazjalistów podkreśliło, że ocena szkolna powinna zawierać informacje wyjaśniające popełnione błędy, dla 43% najważniejszą informacją w procesie oceniania jest sama wysokość uzyskanej oceny, a 2% ankietowanych uczniów wybrało odpowiedź „inne”, nie precyzując jednak wyraźnie swojego stanowiska. Wskazane elementy przedstawia wykres 13.



Wykres 13. Informacje, jakie powinna zawierać ocena szkolna w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne

Zebrany w toku badań materiał nie pozwala na jednoznaczną odpowiedź na pytanie, czy szkolne ocenianie pomaga uczniom w nauce (wykres 14).



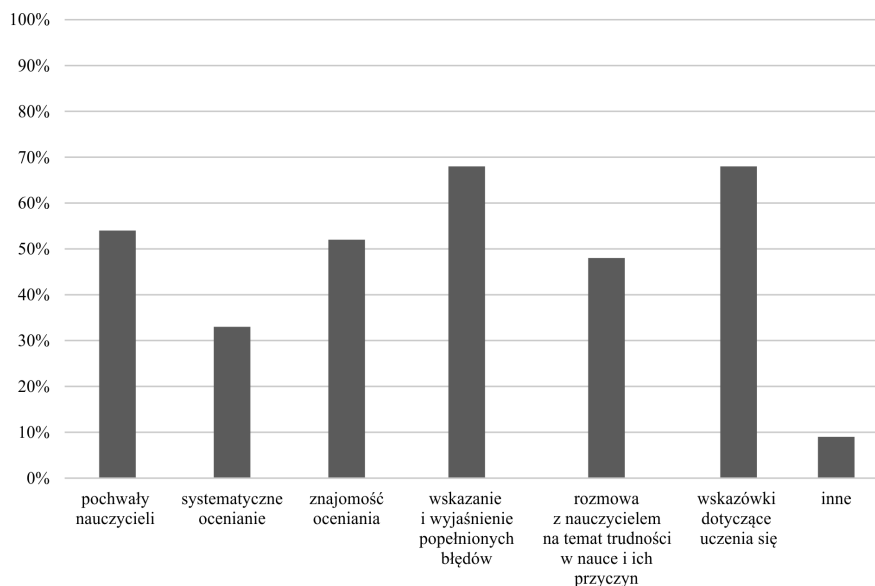
Wykres 14. Ocenianie szkolne jako proces pomagający w nauce w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne

49% gimnazjalistów przyznało, że wartościowanie ich szkolnych osiągnięć może okazać się pomocne w procesie uczenia się, 40% nie sprecyzowało swojego stanowiska, pozostałe 11% uznało, że ocenianie szkolne nie pomaga im w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności.

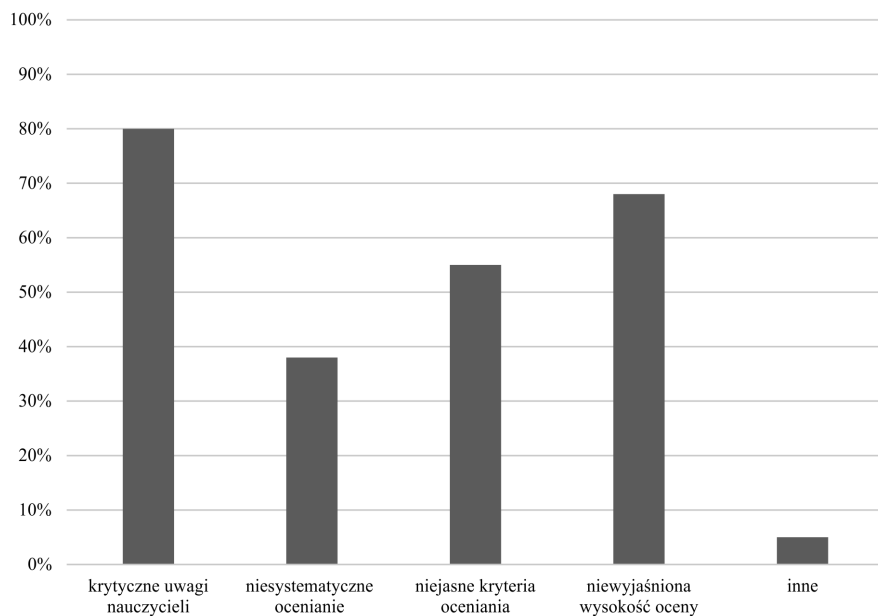
Wśród elementów procesu oceniania przydatnych w drodze edukacyjnej ankietowani uczniowie podkreślali przede wszystkim znaczenie udzielanych przez nauczycieli wskazówek dotyczących dalszego uczenia się oraz identyfikację i wyjaśnienie popełnionych błędów. Istotne okazały się też znajomość systemu oceniania i pochwały, jakie nauczyciele kierują pod adresem swoich podopiecznych. 48% gimnazjalistów podkreśliło ważną rolę indywidualnych rozmów, 33% przyznało, że ocenianie pomaga w nauce wówczas, gdy nauczyciele stosują je systematycznie, a 9% uczniów w swoich odpowiedziach wskazało kategorię „inne”, nie podając jednak konkretnych przykładów (wykres 15).

Z elementów procesu oceniania przeszkadzających uczniom w dalszym procesie uczenia się ankietowani gimnazjaliści wskazali przede wszystkim krytyczne uwagi nauczycieli kierowane pod ich adresem, brak wyjaśnienia wysokości otrzymanej oceny, niejasne kryteria, według których pedagodzy oceniają ich osiągnięcia, oraz niesystematyczne wartościowanie szkolnych osiągnięć. 5% ankietowanych uznało, że proces oceniania nie pomaga im w dalszej nauce, gdyż nauczyciele poddają ich częściej krytyce i wytykają popełnione błędy, czyniąc to publicznie na forum klasowym (wykres 16).



Wykres 15. Ocenianie szkolne jako pomoc w nauce w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne



Wykres 16. Ocenianie szkolne jako przeszkoda w nauce w opiniach uczniów

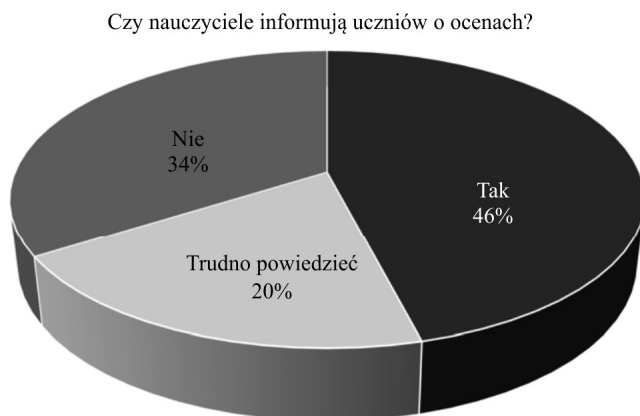
Źródło: opracowanie własne

Z analizy zebranego materiału badawczego wynika, że większość uczniów przyznaje, iż w ich szkole obowiązuje wewnątrzszkolny system oceniania – świadomość jego istnienia potwierdziło 65% gimnazjalistów. 32% uczniów nie potrafiło jednoznacznie stwierdzić, czy ów system istnieje, pozostałe 3% nie słyszało wcześniej o wewnątrzszkolnym ocenianiu w ich szkole. Jednocześnie warto podkreślić, że blisko 70% gimnazjalistów przyznaje, iż nauczyciel zapoznał ich z zasadami systemu oceniania stosowanego w ich szkole, pozostałe 30% nie potwierdziło tej prawidłowości.

### 5.2.2. Uczniowskie doświadczenia ze szkolnej praktyki oceniania

Analiza materiału zgromadzonego w efekcie przeprowadzonej procedury badawczej dotyczącej uczniowskich doświadczeń związanych z praktyką oceniania – podobnie jak w punkcie dotyczącym doświadczeń nauczycieli – pozostaje zgodna w przyjętej strukturze jej prezentacji z procesem konstruowania oceny szkolnej i koncentruje się wokół zagadnień informowania uczniów o wystawionych przez nauczycieli ocenach, wyboru przedmiotu, który podlega dydaktycznemu wartościowaniu, ustalenia kryteriów oceny, częstotliwości i wyboru form oceniania oraz konsekwencji, jakie są wynikiem owego procesu.

Materiał badawczy pozwala sądzić, że nauczyciele zbyt rzadko informują uczniów o wystawianych im ocenach. Takie stanowisko podziela aż 34% gimnazjalistów, 20% nie miało w tej kwestii swojego zdania, a jedynie 46% przyznało, że o wystawionych przez nauczycieli ocenach są zawsze informowani (wykres 17).

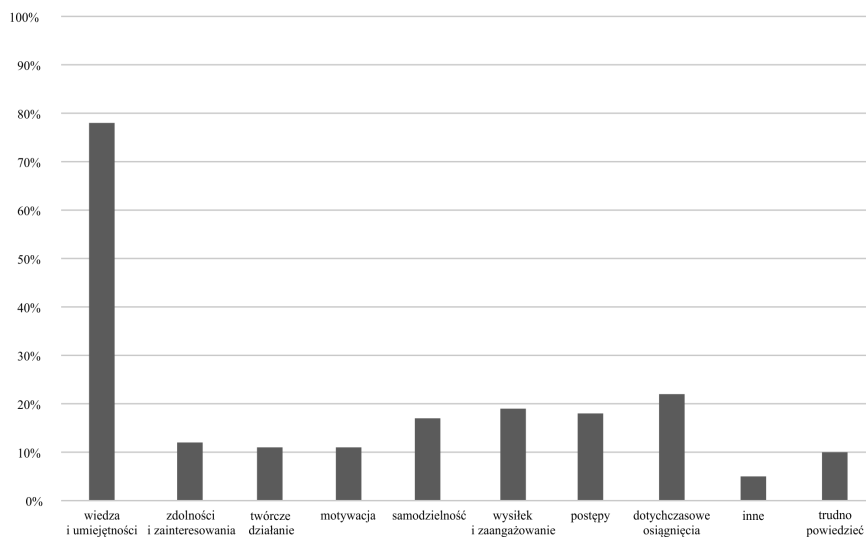


Wykres 17. Informowanie o wynikach procesu oceniania w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne



W przedmiotowym zakresie oceny szkolnej aż 79% ankietyowanych gimnazjalistów wskazało wiedzę i umiejętności, 23% dotychczasowe osiągnięcia edukacyjne, 19% wysiłek i zaangażowanie przejawiane w procesie uczenia się, 17% poczynione postępy, 16% obecność w sposobach zdobywania nowej wiedzy i umiejętności samodzielność, 13% zdolności i zainteresowania, 11% twórcze działania i motywację do nauki. 10% gimnazjalistów nie sprecyzowało wyraźnie swojego stanowiska, 5% wskazało inne czynniki będące przedmiotem oceny, przywołując w tym miejscu subiektywne opinie nauczycieli o każdym uczniu (wykres 18).



Wykres 18. Przedmiot oceny szkolnej w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne

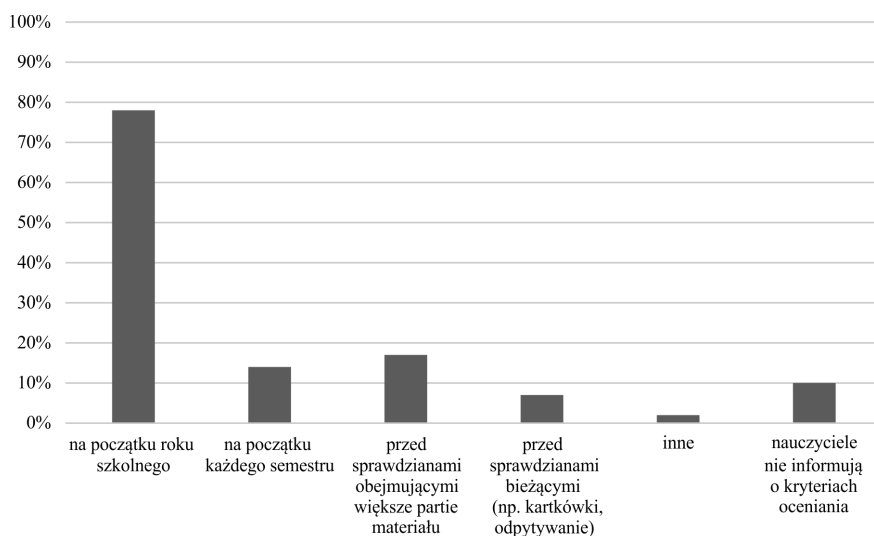
Połowa ankietyowanych uczniów przyznała, że nauczyciele zapoznają ich z kryteriami oceniania (wykres 19), czyniąc to najczęściej na początku roku szkolnego (78%) oraz w sytuacji sprawdzianów obejmujących większe partie zrealizowanego materiału nauczania (17%), rzadziej zaś na początku każdego semestru czy w obliczu sprawdzianów bieżących wiadomości (7%), obejmujących swym zakresem mniejsze partie materiału (wykres 20).

Warto nadmienić, że zdaniem 52% respondentów nauczyciele zmieniają ustalone wcześniej kryteria oceniania. 25% gimnazjalistów nie określiło jednoznacznie swojego stanowiska w tej kwestii, zaś 23% przyznało, że w zakresie wartościowania ich edukacyjnych osiągnięć nauczyciele są konsekwentni i nie zmieniają przyjętych wcześniej kryteriów oceny szkolnej (wykres 21).



Wykres 19. Zapoznanie z kryteriami oceniania w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne



Wykres 20. Okoliczności zapoznania z kryteriami oceniania w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne

Analiza materiału zgromadzonego w toku przeprowadzonej procedury badawczej dotyczącej częstotliwości i wyboru form oceniania w doświadczeniach ankietowanych uczniów pozwala stwierdzić, że nauczyciele jako preferowane formy wartościowania osiągnięć swoich podopiecznych najczęściej wybierają prace klasowe, testy i sprawdziany wiadomości, a także



Wykres 21. Zmiany w kryteriach oceniania w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne

kartkówki i prace wykonane przez uczniów w domu. Uczniowie oceniani są za udzielane w toku zajęć lekcyjnych odpowiedzi ustne, uwzględnieniu w kontekście oceny podlega także ich aktywność na zajęciach. Ankietowani przyznali, że rzadziej oceniani są za prace wykonane w swoich zeszytach czy zeszytach ćwiczeń, sporadycznie za działania wykonywane w grupach, a bardzo rzadko za wykonanie jakichkolwiek zadań dodatkowych. Wyniki dla omawianych powyżej zagadnień zostały zestawione w tabeli 29.

Tabela 29. Częstotliwość form oceniania w opiniach uczniów

Formy oceniania	Częstotliwość form oceniania (w %)				
	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
Odpowiedzi ustne	17	29	41	9	14
Aktywność na lekcji	11	28	22	21	18
Kartkówki	48	27	22	1	2
Prace klasowe, sprawdziany, testy	22	49	25	2	2
Zeszyty, zeszyty ćwiczeń	3	8	29	17	43
Prace domowe	23	31	30	11	5
Praca w grupach	1	6	20	23	50
Prace dodatkowe (np. gry dydaktyczne)	1	1	12	13	73

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do przebiegu procesu oceniania z opinii wyrażanych przez ankietowanych gimnazjalistów można wnioskować, że nauczyciele dokonują wyboru uczniów poddanych ocenie w sposób losowy, bez względu na uzyskiwane przez nich wyniki. Takie stanowisko podziela 39% ankietowanych. 6% respondentów przyznało, że oceniani są przede wszystkim uczniowie, którzy samodzielnie zgłaszają się do odpowiedzi, 17% wskazało na uczniów osiągających zazwyczaj najlepsze wyniki w nauce, podczas gdy 13% – tych, których wyniki są najslabsze. Pozostałe 25% ankietowanych nie sprecyzowało swojego stanowiska w tej kwestii.

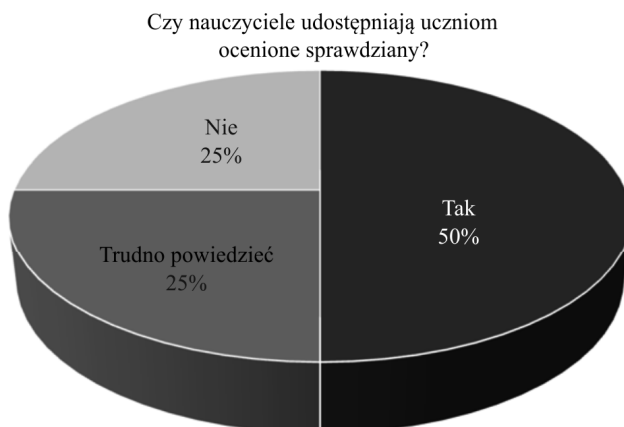
Z uczniowskich doświadczeń będących rezultatem procesu oceniania wynika, że większość nauczycieli dokonuje porównań sprawdzianów, klasówek i testów uczniów – taką opinię przedstawiło 72% respondentów ankiety. Do porównań wybierane są:

- prace uczniów, którzy osiągają najlepsze wyniki w nauce oraz prace tych, których wyniki są zazwyczaj najslabsze (32%);
- prace tych uczniów, którzy zwykle uzyskują najlepsze wyniki w nauce, oraz prace tych, których wyniki określić można jako przeciętne (12%);
- prace wskazane losowo, bez względu na osiągnięte przez uczniów wyniki (13%).

Zdecydowana większość ankietowanych gimnazjalistów potwierdziła również, że nauczyciele dokonują publicznego omówienia wybranych prac, traktując je jako przykłady. W tym celu do analizy najczęściej wybierane są prace najwyższej ocenione – aby pokazać wszystkim uczniom dobry wzorzec (44% respondentów), rzadziej wybrane losowo – bez względu na osiągnięty wynik (16% ankietowanych), zdecydowanie zaś najrzadziej przeciętne – aby z jednej strony zobrazować uczniom pozytywnie wykonane działania, z drugiej zaś wskazywać ewentualne nieprawidłowości (2%), a także najniższej ocenione – by zobrazować jak najwięcej potencjalnych błędów (5% ankietowanych).

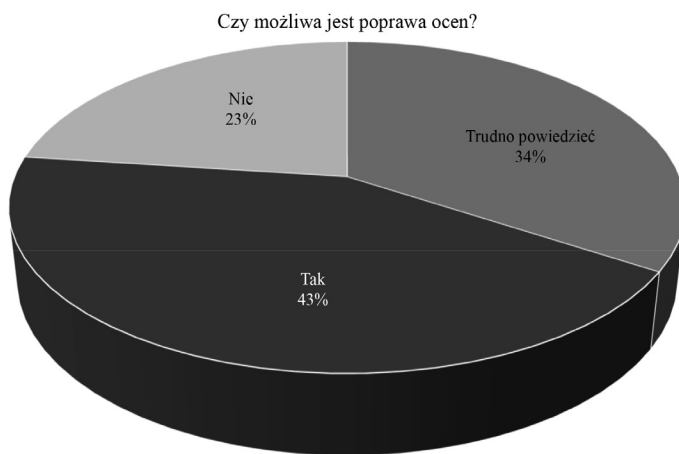
Połowa ankietowanych uczniów uczestniczących w procedurze badawczej przyznaje, że nauczyciele udostępniają im ocenione i poprawione sprawdziany (wykres 22), 43% podkreśla stworzoną przy tym możliwość poprawy uzyskanej oceny (wykres 23).

W procesie oceniania, poza samą konstrukcją oceny, niezwykle istotne, zwłaszcza w perspektywie wspierania rozwoju ucznia, są także konsekwencje, jakie szkolny stopień wywołuje zarówno w wewnątrzklasowej, jak i wewnątrzszkolnej społeczności. Skutków oddziaływania oceny szkolnej – jak wspomniano w punkcie poświęconym doświadczeniom nauczycieli – poszukiwać można przede wszystkim w sferze uczniowskich emocji oraz motywacji do podejmowania dalszej aktywności edukacyjnej.



Wykres 22. Udostępnianie ocenionych sprawdzianów w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne



Wykres 23. Możliwość poprawy otrzymanych ocen w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne

W zakresie własnych emocji towarzyszących procesowi oceniania uczniowie wskazywali najczęściej lęk, zniechęcenie, postanowienie poprawy lub obojętność. Tylko 19% ankietowanych gimnazjalistów przyznało, że szkolne ocenianie ich osiągnięć stanowi dla nich źródło zadowolenia, a 11% stwierdziło, że ocena jest czynnikiem motywującym do dalszej nauki. Pozostali (3%) nie sprecyzowali swoich poglądów w wyraźny sposób.

Tabela 30. Emocje towarzyszące procesowi oceniania w opiniach i doświadczeniach uczniów

Emocje uczniów	Odpowiedzi ankietowanych (w %)
Zadowolenie	19
Ochota do nauki	11
Postanowienie poprawy	36
Zniechęcenie	58
Lęk	61
Obojętność	33
Inne	3

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zaprezentowanych w tabeli 30 może skłaniać do refleksji nad pytaniem, czy ocena i proces jej konstruowania nie stanowią narzędzi indoktrynacji uczniowskiej społeczności. Zdecydowana większość uczniów potwierdziła, że w toku procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć nauczyciele wykorzystują ocenianie szkolne w sytuacjach innych niż sprawdzanie ich wiedzy i umiejętności (87% respondentów), wśród których wymienione zostały: karanie uczniowskiej niesubordynacji (72%), zaprowadzanie porządku w klasie (53%), dyscyplinowanie uczniów (52%). Tylko 24% gimnazjalistów stwierdziło przy tym, że nauczyciele korzystają z oceny szkolnej także dla nagradzania właściwych postaw.

Warto tu nadmienić, że 71% uczniów przyznało, iż wykorzystywanie przez nauczycieli oceny jako środka dyscyplinującego wyraźnie zniechęca ich do dalszej nauki. W tym kontekście 13% ankietowanych nie określiło swojego stanowiska, a 16% było mu przeciwnych.

### 5.2.3. Ocenianie jako element relacji uczniów z nauczycielami

Niniejszy rozdział w swym merytorycznym zakresie treściowym koncentruje się wokół problematyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów w perspektywie kształtowania relacji obecnych w środowisku szkolnym – z jednej strony wśród uczniów, z drugiej zaś na płaszczyźnie uczeń–nauczyciel. Jak wspomniano w punkcie poświęconym analizie materiału badawczego dotyczącego opinii nauczycieli, założenie o takiej zależności wydaje się słuszne co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, ocenianie szkolne, a zwłaszcza jego efekt końcowy w postaci stopnia, kształtuje relacje panujące między uczniami, warunkuje uczniowskie postrzeganie osoby nauczyciela, szkoły jako instytucji, a nawet samego procesu uczenia się – orientując w ten sposób

dalszą drogę edukacyjną uczących się. Po drugie, wspomniane wcześniej układy odnoszą się do relacyjnej funkcji oceny wspierającej i odpowiadającej jej fatycznej funkcji komunikacji językowej. To właśnie stopień urzeczywistnienia tejże funkcji jest swoistym determinantem kategorii wspierania obecnej w procesie wartościowania uczniowskich osiągnięć.

Analizę wyników badań dotyczących wskazanej problematyki rozpoczyna prezentacja uczniowskich poglądów w kontekście zestawu twierdzeń charakteryzujących relacyjną funkcję oceny szkolnej. Relacje uczniów z nauczycielami w kontekście szkolnego oceniania ich osiągnięć skoncentrowane są przede wszystkim na procesie komunikowania oceny uczniowi, na typach komunikatów oraz przekazywanym z ich wykorzystaniem zasobie informacji (tab. 31).

Tabela 31. Zestaw twierdzeń określających relacyjną funkcję oceny w opiniach uczniów

Zestaw twierdzeń	Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli (w %)		
	Tak	Nie mam zdania	Nie
1. Nauczyciele, którzy wystawiają dobre stopnie, są bardziej lubiani niż ci, którzy wystawiają niskie oceny	55	34	11
2. Oceny szkolne wywierają wpływ na sympatie i antypatie wśród uczniów	39	21	40
3. Uczniowie, którzy otrzymują dobre oceny, uważani są za lepszych, a ci, którzy otrzymują niskie oceny, za gorszych	75	11	14

Źródło: opracowanie własne.

Dane prezentowane w tabeli 31 pozwalają zakładać, że uczniowie większą sympatią darzą tych nauczycieli, którzy wystawiają dobre stopnie. Takie stanowisko podziela 55% ankietowanych. 34% uczestniczących w procedurze badawczej uczniów nie określiło w tej sprawie swojego stanowiska, 11% wyraziło wobec tak sformułowanego twierdzenia dezaprobatę. Takie ustalenia pozwalają przypuszczać, że ocena szkolna w znacznej mierze warunkuje postrzeganie osoby nauczyciela przez jego podopiecznych.

W zakresie relacji panujących w środowisku wewnątrzszkolnym oraz wewnątrzklasowym 39% respondentów przyznało, że oceny szkolne wywierają wpływ na sympatie i antypatie w środowisku uczniowskim. 40% gimnazjalistów nie potwierdziło owego założenia, pozostałe 21% nie zajęło stanowiska w tej kwestii.

Zdecydowana większość gimnazjalistów – aż 75% – potwierdziła fakt istnienia selekcyjnej funkcji oceny szkolnej – w ich przekonaniach uczniowie,



którzy otrzymują dobre oceny, uważani są za „lepszych”, a otrzymujący niskie oceny za „gorszych”, co w konsekwencji skutkuje ich egzystencją na marginesie szkolnej społeczności.

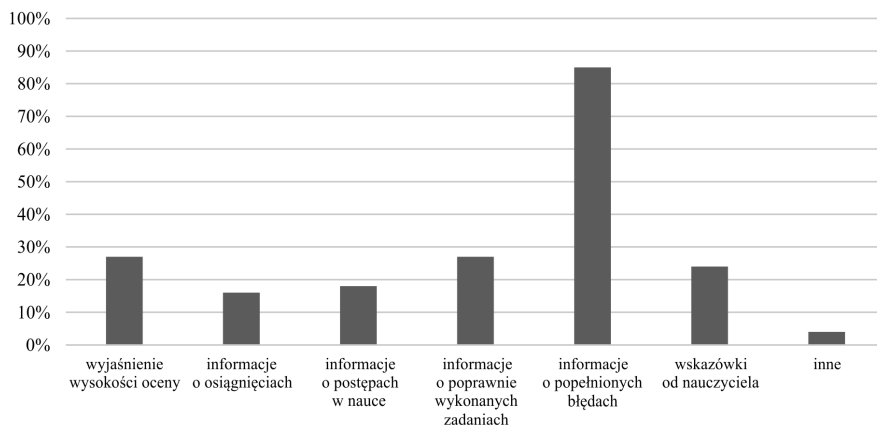
Ankietowani gimnazjaliści przyznali ponadto, że bardzo rzadko otrzymują od nauczycieli ocenę wspartą komentarzem (tab. 32).

Tabela 32. Wspieranie szkolnej oceny ucznia komentarzem w opiniach uczniów

Wyszczególnienie	Częstotliwość występowania komentarza towarzyszącego ocenie ucznia (w %)				
	Bardzo często	Często	Trudno powiedzieć	Rzadko	Bardzo rzadko
Odpowiedzi ankietowanych uczniów	2	12	23	29	34

Źródło: opracowanie własne.

W swym zakresie merytorycznym komentarz towarzyszący ocenie, jeśli już się pojawia, dotyczy przede wszystkim informacji o popełnionych błędach (takiej odpowiedzi udzieliło 85% ankietowanych) i poprawnie wykonanych zadaniach (26%), zawiera wskazówki kierowane przez nauczyciela pod adresem uczniów (24%) lub służy wyjaśnieniu wysokości wystawianych ocen (26%). Zdecydowanie rzadziej komentarz wzbogacony jest o informacje dotyczące uczniowskich postępów w nauce (18%), a także dotychczasowych osiągnięć (16%). Dane odnoszące się do części składowych towarzyszącego ocenie szkolnej komentarza zamieszczone zostały na wykresie 24.



Wykres 24. Komentarz towarzyszący ocenie w opiniach i doświadczeniach uczniów

Źródło: opracowanie własne

### 5.2.4. Ocenianie wspierające w opiniach uczniów

W trakcie badań została również podjęta próba ustalenia, jak dalece wiedza i opinie uczniów oraz doświadczenia wynikające z recepcji procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć, jakiemu są oni poddawani w codziennej szkolnej rzeczywistości, odpowiadają modelowym kryteriom oceniania wspierającego. W tym celu w ankiecie adresowanej do uczestniczących w procedurze badawczej gimnazjalistów, podobnie jak w przypadku nauczycieli, pojawił się zestaw pytań i kryteriów, obejmujący swym zakresem model oceny wspierającej realizowany na podstawie modelu interpersonalnej komunikacji językowej Jakobsona, który stanowi fundamentalne zaplecze dla efektywnej komunikowania oceny w perspektywie zachowania jej wspierającego charakteru. Zgodnie z założeniami poczynionymi w rozdziale poświęconym perspektywie i warunkom oceniania wspierającego każdej z funkcji komunikacji językowej przypisano, będącą wynikiem jej spełniania w procesie komunikowania oceny, funkcję oceny wspierającej oraz cztery typy twierdzeń określających poglądy i stosunek nauczycieli do elementarnych założeń oceniania wspierającego.

Tabela 33. Funkcje modelu oceny wspierającej i modelu komunikacji językowej Romana Jakobsona w zestawieniu z twierdzeniami określającymi stosunek uczniów do oceniania wspierającego

Funkcja modelu komunikacji	Funkcja oceny wspierającej	Lista twierdzeń określających stosunek uczniów do oceniania wspierającego
1	2	3
Poznawcza	Diagnostyczna	<ol style="list-style-type: none"> <li>Oceniając mnie, nauczyciele zawsze i szczegółowo informują mnie o moich osiągnięciach</li> <li>Komunikując ocenę, nauczyciele dokładnie wskazują mi te zadania, które wykonałam/ wykonałem poprawnie, i te, w których popeliłam/popeliłem błędy</li> <li>Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze i szczegółowo tłumaczą mi błędy, które popeliłam/popeliłem</li> <li>Oceniając mnie, nauczyciele zawsze podkreślają moje postępy</li> </ol>
Metajęzykowa	Informacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>Znam szczegółowe kryteria oceniania</li> <li>Kryteria oceniania są dla mnie w pełni zrozumiałe</li> <li>Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze odwołują się do ustalonych wcześniej kryteriów oceniania</li> <li>Nauczyciele zawsze dopytują, czy ocena, jaką otrzymałam/otrzymałem, jest dla mnie zrozumiała</li> </ol>

1	2	3
Emotywna	Motywacyjna	9. Ocenianie szkolne zawsze motywuje mnie do nauki 10. Nauczyciele zawsze wyrażają zadowolenie z moich osiągnięć 11. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze doceniają moje zaangażowanie i nakłady pracy w wykonanie zadania 12. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze w pierwszej kolejności wymieniają zadania, które wykonałam/wykonałem poprawnie
Konatywna	Instruktażowa	13. W sytuacjach problemowych nauczyciele zawsze udzielają mi wskazówek dotyczących sposobu prawidłowego wykonania zadania 14. Nauczyciele zawsze zachęcają mnie do ponownego wykonania zadania z użyciem udzielonych przez nich wskazówek 15. Zawsze mam możliwość dyskusji z nauczycielami na temat moich ocen 16. Nauczyciele zawsze powtarzają, co powinnam/powiniennem zrobić, aby osiągać lepsze wyniki w nauce
Poetycka	Afirmacyjna	17. Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem zdolna/zdolny 18. Wystawiając ocenę, nauczyciele często podkreślają, że moje prace są najlepsze 19. Oceniając mnie, nauczyciele podkreślają moje sukcesy 20. Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem nieukiem
Fatyczna	Relacyjna	21. Nauczyciele zawsze przedstawiają mi oczekiwania względem moich osiągnięć 22. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze informują mnie o działaniach, które powinnam/powiniennem podjąć 23. Po otrzymaniu oceny z danego przedmiotu zawsze wiem, kiedy nauczyciel sprawdzi ponownie moje postępy 24. Nauczyciele zachęcają mnie do poszerzania wiedzy z przedmiotów, w których osiągam dobre wyniki

Źródło: opracowanie własne.

W ankiecie dla uczniów umieszczono dwadzieścia cztery typy twierdzeń, których weryfikacja polegała na określeniu przez gimnazjalistów stopnia, w jakim zgadzają się oni z zawartymi w twierdzeniach treściami w przyjętej uprzednio skali od 1 do 5 (1 – nie zgadzam się, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zgadzam się). Na potrzeby

badan przyjęte zostało założenie, że o pełnej zgodności uczniowskich opinii i przekonań, będących wynikiem recepcji procesu oceniania, jakiemu są oni poddawani, z modelowymi kryteriami oceniania wspierającego, a zatem o pełnej realizacji modelu, można mówić wówczas, gdy wskazana na przyjętej skali wartość dla każdego z kryteriów wynosi 5.

Analiza stopnia zgodności modelowych założeń oceniania wspierającego wraz z odpowiadającymi im poglądami uczniów została dokonana w obrębie sześciu funkcji, jakie powinna spełniać ocena wspierająca.

Pierwszą z nich jest funkcja diagnostyczna – i odpowiadająca za jej realizację w modelu językowej komunikacji interpersonalnej funkcja poznawcza. Wyniki uzyskane z ankiety przeprowadzonej wśród trzystu pięćdziesięciu uczniów z obu poddanych procedurze badawczej szkół, a dotyczące diagnostycznej funkcji modelu oceniania wspierającego, prezentuje tabela 34.

Tabela 34. Diagnostyczna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego (poznawczej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze i szczegółowo informują mnie o moich osiągnięciach	31,4	24,9	21,7	11,4	10,6	2,449
2. Komunikując ocenę, nauczyciele dokładnie wskazują mi te zadania, które wykonałam/wykonałem poprawnie, i te, w których popełniłam/popełniłem błędy	32,3	18,6	13,4	22,0	13,7	2,660
3. Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze i szczegółowo tłumaczą mi błędy, które popełniłam/popełniłem	48,3	19,7	9,7	11,7	10,6	2,166
4. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze podkreślają moje postępy	41,4	24,9	12,9	10,0	10,8	2,240
Średnia ogółem						2,379

Źródło: opracowanie własne.

W swoich opiniach zdecydowana większość uczniów nie potwierdza występowania elementów diagnostycznej funkcji modelu oceniania wspierającego w istniejącym w ich świadomości i ukształtowanym przez szkolną praktykę modelu oceniania. Niespełna 11% ankietowanych gimnazjalistów w pełni potwierdziło, że są oni szczegółowo informowani przez nauczycieli o swoich osiągnięciach. Podobne wartości odnoszą się do twierdzeń, które potwierdzałyby, że nauczyciele szczegółowo tłumaczą uczniom popełnione

w toku procesu uczenia się błędy oraz zwracają uwagę na postępy uczniów w procesie wartościowania ich osiągnięć i przejawów edukacyjnej aktywności. Na podstawie odpowiedzi udzielonej przez niespełna 14% respondentów można wnioskować, że oceniający ich pedagodzy dokonują niezbędnego wręcz rozgraniczenia i wskazania oddzielnie tych zadań, które zostały wykonane poprawnie, i zadań, w których popełnione zostały błędy.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na ustalenie, że współczynnik średniej wartości stopnia zgodności między teoretycznymi założeniami charakteryzującymi diagnostyczną funkcję modelu oceny wspierającej a ukształtowanym przez szkolną praktykę modelem oceniania wyrażonym w uczniowskich opiniach wynosi 2,379.

Drugą elementarną funkcją oceny wspierającej jest funkcja informacyjna i odpowiadająca za jej urzeczywistnienie metajęzykowa funkcja modelu komunikacji interpersonalnej. Wyniki dotyczące informacyjnej funkcji oceny wspierającej zebrane zostały w tabeli 35.

Tabela 35. Informacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do informacyjnej funkcji oceniania wspierającego (metajęzykowej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Znam szczegółowe kryteria oceniania	23,7	11,7	14,0	29,4	21,2	3,126
2. Kryteria oceniania są dla mnie w pełni zrozumiałe	16,0	16,9	24,0	20,6	22,5	3,170
3. Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze odwołują się do ustalonych wcześniej kryteriów oceniania	18,9	20,0	26,3	19,7	15,1	2,923
4. Nauczyciele zawsze dopytują, czy ocena, jaką otrzymałam/otrzymałam, jest dla mnie zrozumiała	33,4	24,0	12,6	17,4	12,6	2,520
Średnia ogółem						2,933

Źródło: opracowanie własne.

Połowa poddanych badaniu ankietowemu gimnazjalistów potwierdziła, że zna szczegółowe kryteria oceniania, 43% przyznało, że w większości przypadków są one dla nich w pełni zrozumiałe. W świetle odpowiedzi udzielonych przez blisko 40% uczniów wspomniane kryteria nie stanowią punktu odniesienia dla wystawiających ocenę nauczycieli. Nieco ponad 57% ankietowanych wyraziło swoją dezaprobatę wobec stwierdzenia, że nauczyciele dokładnie sprawdzają, czy ocena, jaką otrzymali, w szczególności zaś jej wysokość, jest dla nich zrozumiała.

Średnia wartość stopnia zgodności między twierdzeniami opisującymi informacyjną funkcję modelu oceny wspierającej a modelem oceniania będącym przedmiotem uczniowskiej recepcji wynosi 2,933.

Trzecią z funkcji modelu oceniania wspierającego jest funkcja motywacyjna, której w świetle teoretycznych założeń prezentowanych w rozdziale 3 odpowiada emotywna funkcja modelu komunikacji interpersonalnej. Wyniki dotyczące motywacyjnej funkcji oceny wspierającej, jakich dostarczyła analiza zebranego materiału badawczego, zostały zestawione w tabeli 36.

Tabela 36. Motywacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego (emotywniej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Ocenianie szkolne zawsze motywuje mnie do nauki	40,0	10,3	20,0	18,0	11,7	2,511
2. Nauczyciele zawsze wyrażają zadowolenie z moich osiągnięć	26,0	36,9	15,1	13,1	8,9	2,420
3. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze doceniają moje zaangażowanie i nakłady pracy w wykonanie zadania	43,7	15,1	15,7	13,4	12,0	2,349
4. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze w pierwszej kolejności wymieniają zadania, które wykonałam/wykonałem poprawnie	52,6	14,3	14,9	6,9	11,4	2,100
Średnia ogółem						2,345

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zebranych danych ujawnia, że w opinii połowy ankietowanych gimnazjalistów ocenianie szkolne nie jest czynnikiem motywującym ich do dalszej nauki. Niespełna 63% uczniów przyznało, że oceniający nauczyciele nie wyrażają zadowolenia z ich osiągnięć, jednocześnie z odpowiedzi udzielonych przez blisko 60% respondentów wynika, że pedagodzy nie doceniają uczniowskiego zaangażowania i nakładów pracy przejawianych w wykonywanych działaniach. Niewiele ponad 18% respondentów z tej grupy badawczej potwierdza, że komunikując ocenę, nauczyciele w pierwszej kolejności wymieniają te zadania, które zostały przez uczniów poprawnie wykonane.

Średnia wartość stopnia zgodności między twierdzeniami opisującymi informacyjną funkcję modelu oceny wspierającej a modelem oceniania będącym przedmiotem uczniowskiej recepcji wynosi 2,345.

Jedną z najważniejszych funkcji w modelu oceniania wspierającego jest funkcja instruktażowa i odpowiadającą za jej realizację w procesie komunikowania oceny szkolnej konatywna funkcja komunikacji interpersonalnej.

Tabela 37. Instruktażowa funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do instruktażowej funkcji oceniania wspierającego (konatywnej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. W sytuacjach problemowych nauczyciele zawsze udzielają mi wskazówek dotyczących sposobu prawidłowego wykonania zadania	33,1	23,7	10,0	21,4	11,7	2,549
2. Nauczyciele zawsze zachęcają mnie do ponownego wykonania zadania z użyciem udzielonych przez nich wskazówek	32,9	19,7	18,6	19,1	9,7	2,530
3. Zawsze mam możliwość dyskusji z nauczycielami na temat moich ocen	34,6	10,9	23,4	15,1	16,0	2,671
4. Nauczyciele zawsze powtarzają, co powinnam/powiniennem zrobić, aby osiągać lepsze wyniki w nauce	31,1	15,1	15,4	16,9	11,4	2,620
Średnia ogółem						2,593

Źródło: opracowanie własne.

Z odpowiedzi udzielonych przez większość ankietowanych gimnazjalistów wynika, że w sytuacjach problemowych nauczyciele nie udzielają im wskazówek dotyczących sposobu prawidłowego wykonania zadania (tak twierdzi blisko 57% badanych) oraz nie zachęcają swoich podopiecznych do ponownego wykonania zadań z użyciem przekazanych przez nich wytycznych (niespełna 53%).

Na podstawie obrazu modelu wartościowania edukacyjnych osiągnięć obecnego w uczniowskiej recepcji oceniania szkolnego można przypuszczać, że większa część z nich nie otrzymuje od nauczycieli wyraźnych wskazówek o instruktażowym, orientującym dalszą aktywność edukacyjną charakterze (takiej odpowiedzi udzieliło 46% respondentów) oraz nie ma możliwości dyskusji z pedagogami na temat wystawionych ocen (45%).

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła też na ustalenie, że współczynnik średniej wartości stopnia zgodności między teoretycznymi założeniami charakteryzującymi instruktażową funkcję modelu oceny wspierającej a ukształtowanym przez szkolną praktykę modelem oceniania wyrażonym w uczniowskich opiniach wynosi 2,593.



Kolejną z funkcji oceny wspierającej jest funkcja afirmacyjna, za której realizację w procesie komunikowania oceny odpowiada poetycka funkcja językowej komunikacji interpersonalnej.

Tabela 38. Afirmacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do afirmacyjnej funkcji oceniania wspierającego (poetyckiej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem zdolna/zdolny	31,7	21,1	26,9	11,7	8,6	2,443
2. Wystawiając ocenę, nauczyciele często podkreślają, że moje prace są najlepsze	38,9	18,0	26,9	7,1	9,1	2,300
3. Oceniając mnie, nauczyciele podkreślają moje sukcesy	37,7	26,3	17,1	9,4	9,4	2,266
4. Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem nieukiem	39,1	10,9	17,1	18,3	14,6	2,580
Średnia ogółem						2,397

Źródło: opracowanie własne.

Analiza odpowiedzi i opinii wyrażonych przez uczestniczących w procedurze badawczej uczniów wskazuje, że w większości przypadków oceniający nauczyciele nie zauważają ich zdolności (blisko 53% respondentów), nie dostrzegają sukcesów (niespełna 57%) i nie doceniają poprawnie wykonanych zadań (64%). W opinii połowy spośród ankietowanych gimnazjalistów komunikujący ocenę nauczyciele deprecjonują swoich podopiecznych.

Średnia wartość stopnia zgodności między twierdzeniami opisującymi afirmacyjną funkcję modelu oceny wspierającej a modelem oceniania będącym przedmiotem uczniowskiej recepcji wyniosła 2,397.

Ostatnia z funkcji charakterystycznych dla modelu oceniania szkolnego o wspierającym rozwój ucznia charakterze to funkcja relacyjna, której zadaniem jest budowanie relacji między uczniem a nauczycielem, mającej na celu orientowanie uczniowskiej aktywności w sposób wspierający rozwój edukacyjny. Za wypełnienie relacyjnej funkcji oceny wspierającej odpowiada fatyczna funkcja modelu językowej komunikacji interpersonalnej Jakobsona.

Wyniki uzyskane w toku przeprowadzonych wśród trzystu pięćdziesięciu uczniów badań dotyczące relacyjnej funkcji modelu oceniania wspierającego zamieszczone zostały w tabeli 39.

Tabela 39. Relacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do relacyjnej funkcji oceniania wspierającego (faktycznej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)					Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)
	1	2	3	4	5	
1. Nauczyciele zawsze przedstawiają mi oczekiwania względem moich osiągnięć	42,6	12,3	20,3	17,1	7,7	2,351
2. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze informują mnie o działaniach, które powinienam/powiniennem podjąć	37,1	16,9	22,3	16,9	6,9	2,390
3. Po otrzymaniu oceny z danego przedmiotu zawsze wiem, kiedy nauczyciel sprawdzi ponownie moje postępy	34,9	23,7	23,1	9,7	8,6	2,334
4. Nauczyciele zachęcają mnie do poszerzania wiedzy z przedmiotów, w których osiągam dobre wyniki	34,9	9,4	26,0	14,9	14,9	2,650
Średnia ogółem						2,433

Źródło: opracowanie własne.

Z wyrażonych w badaniu ankietowym opinii gimnazjalistów wynika, że nauczyciele nie przedstawiają swoich oczekiwań względem uczniowskich osiągnięć (uważa tak blisko 55% respondentów), nie informują o dalszych działaniach, jakie powinni podjąć uczący się (54%) ani nie informują o ponownym sprawdzeniu poczynionych przez uczniów postępów (ponad 57%). 44% respondentów wyraziło opinie, w świetle których nauczyciele nie zachęcają uczniów do poszerzania wiedzy i umiejętności z przedmiotów nauczania, w których osiągają bardzo dobre i dobre wyniki.

Średnia wartość stopnia zgodności między twierdzeniami opisującymi relacyjną funkcję modelu oceny wspierającej a modelem oceniania będącym przedmiotem uczniowskiej recepcji wynosi 2,433.

Tabela 40 przedstawia komparatystyczne zestawienie wszystkich wspomnianych uprzednio funkcji modelu oceny wspierającej oraz odpowiedzialnych za ich urzeczywistnienie funkcji modelu językowej komunikacji interpersonalnej wraz ze średnią stopnia zgodności charakteryzujących wspierające wartościowanie uczniowskich osiągnięć twierdzeń z obrazem oceniania obecnym w świadomości uczestniczących w procedurze badawczej uczniów, ukształtowanym w znacznej mierze przez recepcję modelu oceniania, jakiemu są oni poddawani w szkolnej rzeczywistości.

Tabela 40. Funkcje modelu oceny wspierającej w opiniach uczniów

Ocenianie wspierające	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji językowej)					
	Diagnostyczna (poznawcza)	Informacyjna (metajęzykowa)	Motywacyjna (emotywna)	Instruktażowa (kognatywna)	Afirmacyjna (poetycka)	Relacyjna (fatyczna)
Średnia stopnia zgodności uczniów	2,379	2,933	2,345	2,593	2,397	2,433

Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych danych wyraźnie wynika, że model oceniania obecny w opiniach uczniów, ukształtowany praktyką wartościowania ich edukacyjnych osiągnięć, cechują istotne rozbieżności w zakresie stopnia zgodności z założeniami charakterystycznymi dla modelu oceniania wspierającego, większe niż w poddanej ankiетowemu badaniu grupie nauczycieli. W opiniach uczniów dominującą funkcją oceniania jest funkcja informacyjna, skupiona przede wszystkim wokół kryteriów oceny, w szczególności zaś wokół procesów ich ustalenia oraz komunikowania przez nauczycieli. Kolejną z funkcji w hierarchicznej strukturze, wyznaczonej wspomnianym już stopniem zgodności opinii z modelowych twierdzeń charakterystycznych dla oceniania wspierającego, jest funkcja instruktażowa – jedna z elementarnych funkcji oceniania wspierającego, która wywiera wpływ na dalsze zachowania i działania uczniów przede wszystkim w sytuacjach problemowych, mające bowiem służyć kompensacji dysfunkcji, eliminacji braków, błędów i niedoskonałości, a także ogólnemu wspomaganiu ucznia w procesie uczenia; instrukcje zawarte w ocenie i wyrażone w towarzyszącym jej komentarzu determinują kierunki dalszej aktywności edukacyjnej.

Następne miejsca przypadły odpowiednio:

- funkcji relacyjnej – istotnej z perspektywy kategorii wspierania, gdyż dzięki niej ocenianie nie ogranicza się do jednorazowej sytuacji, w której uczeń poznaje poziom swoich osiągnięć, informowany jest o błędach, jakie popełnił w toku swojej edukacji, oraz otrzymuje wskazówki dotyczące sposobów ich eliminacji, lecz staje się procesem ciągłym, którego konsekwencje ujawniają się stopniowo, wraz z upływem czasu, w kolejnych etapach drogi edukacyjnej;
- funkcji afirmacyjnej – przejawiającej się w nagradzaniu uczniowskich sukcesów, docenianiu poprawnie wykonanych zadań oraz uwzględnianiu zdolności uczniów w procesie oceniania szkolnego;
- funkcji diagnostycznej – której celem jest dostarczenie informacji dotyczących stanu wiedzy ucznia i poziomu opanowanych przez niego

umiejętności wraz ze wskazaniem ewentualnych błędów, braków, nieprawidłowości, próbą określenia ich etiologii oraz wskazaniem obszarów wymagających podjęcia dodatkowych nakładów pracy w celu kompensacji braków, eliminacji błędów i dalszego doskonalenia edukacyjnego rozwoju uczących się.

Zdecydowanie najniższy stopień średniej zgodności twierdzeń opisujących model oceniania wspierającego z opiniami uczniów dotyczącymi procesu wartościowania ich edukacyjnych osiągnięć uzyskała funkcja motywacyjna, która z jednej strony odpowiada za stymulowanie dalszej edukacyjnej aktywności uczących się, z drugiej zaś odsyła do takich czynników, jak poczynione postępy, wysiłek i zaangażowanie przejawiane w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności, uważając je za przedmiotowe kryteria, na podstawie których dokonywany jest proces wartościowania szkolnych osiągnięć.

Podsumowując, ogólna wartość średniej stopnia zgodności modelu oceniania wspierającego z modelem oceniania ukształtowanym przez procesy recepcji szkolnej praktyki oceniania i wyrażonym w opiniach uczestniczących w procedurze badawczej uczniów wyniosła 2,513.

### **5.3. Przebieg procesu oceniania w szkolnej praktyce edukacyjnej**

W niniejszym podrozdziale podjęta zostanie próba ustalenia, w jakim stopniu ocenianie funkcjonujące w praktyce edukacyjnej szkoły odpowiada modelowym kryteriom oceniania wspierającego. W tym celu przeprowadzone zostały obserwacje zajęć lekcyjnych z udziałem nauczycieli i uczniów, którzy uprzednio byli respondentami w badaniach ankietowych. Każdorazowo zajęcia trwały czterdzieści pięć minut i objęły swym zakresem następujące przedmioty nauczania: język polski, matematyka, geografia, historia, fizyka, języki obce, informatyka, chemia, wychowanie fizyczne. Zajęcia lekcyjne prowadzone przez każdego z nauczycieli były hospitowane dwukrotnie, łącznie zatem w obu poddanych procedurze badawczej szkołach przeprowadzono sto obserwacji.

W skonstruowanym na użytek badania arkusza obserwacji pojawił się zestaw komunikatów charakterystycznych dla modelu oceniania wspierającego realizowanego na podstawie modelu interpersonalnej komunikacji Jakobsona, stanowiącego zaplecze dla efektywnego komunikowania oceny w perspektywie zachowania jej wspierającego charakteru. Zgodnie z założeniami poczynionymi w rozdziale 3 każdej z funkcji komunikacji językowej przypisano, będącą wynikiem jej spełnienia w procesie komunikowania oceny, funkcję oceny wspierającej oraz typy komunikatów reprezentujących model oceniania wspierającego.

Tabela 41. Funkcje modelu oceny wspierającej i modelu komunikacji językowej Romana Jakobsona w zestawieniu z twierdzeniami określającymi stosunek uczniów do oceniania wspierającego

<b>Funkcja komunikacyjna</b>	<b>Funkcja oceniania</b>	<b>Typowe komunikaty nauczyciela</b>
1	2	3
Poznawcza	Diagnostyczna	1. Poprawnie wykonujesz zadania, które wymagają umiejętności X, udało ci się również opanować niezbędną do tego celu umiejętność Y
		2. Bardzo dobrze opanowałaś/opanowałeś umiejętność X, ale rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności Y wciąż sprawia ci trudność
		3. W tym zadaniu popełniłaś/popełniłeś błąd; chociaż wykonywanie działań z zakresu X nie sprawiło ci trudności, to jednak nie uwzględniłaś/uwzględniłeś określonej kolejności wykonywania działań
		4. Cieszę mnie twoje postępy, jeszcze niedawno rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności X sprawiało ci kłopot, a dziś rozwiązujesz je bezbłędnie
Metajęzykowa	Informacyjna	5. Ocenie podlegać będą X, Y, Z...
		6. Najwyżej punktowane będzie zadanie X, wyjątkowo ważnym obszarem jest również obszar Y...
		7. Zgodnie z ustalonymi wcześniej kryteriami...
		8. Czy masz jakieś pytania/wątpliwości dotyczące oceny, którą otrzymałaś/otrzymałeś?
Emotywna	Motywacyjna	9. Wierzę, że świetnie poradzisz sobie z tym zadaniem, tak samo jak poradziłaś/poradziłeś sobie z poprzednim
		10. Jestem zadowolony z Twoich osiągnięć...
		11. Widzę, że bardzo napracowałaś/napracowałeś się nad wykonaniem tego zadania...
		12. W pierwszej kolejności chcę cię pochwalić za poprawnie wykonane zadania z zakresu umiejętności X...
Konatywna	Instruktażowa	13. Rozwiązując każde zadanie, musisz pamiętać o właściwej kolejności wykonywania działań
		14. Wierzę, że pamiętając o właściwej kolejności wykonywania działań, świetnie poradzisz sobie z kolejnymi zadaniami
		15. Czy chcielibyście przedyskutować ze mną wasze oceny?
		16. Jeżeli chcesz mieć lepsze oceny ze sprawdzianów, powinnaś/powinieneś uczyć się systematycznie

1	2	3
Poetycka	Afirmacyjna	17. Jesteś zdolną uczennicą/zdolnym uczniem...
		18. Twoje prace są jednymi z najlepszych...
		19. Jesteś pilna/pilny...
		20. Jesteś nieukiem...
Fatyczna	Relacyjna	21. Oczekuję od ciebie, że w następnym miesiącu poprawisz oceny
		22. Niska ocena jest wynikiem twoich zaległości. Powinnaś/powinieneś rozwiązywać więcej zadań z zakresu X, aby je nadrobić
		23. Dzisiaj otrzymujesz ocenę dobrą. Za tydzień znów sprawdzę twoje postępy...
		24. Jesteś bardzo dobra/dobry z przedmiotu X. Przygotuję dla ciebie dodatkowe zadania, abyś mogła/mógł poszerzać swoją wiedzę w tym zakresie...

Źródło: opracowanie własne.

W arkuszu obserwacji umieszczono dwadzieścia cztery typy komunikatów, których weryfikacja polegała na określeniu częstotliwości ich występowania w trakcie hospitowanych zajęć lekcyjnych. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto założenie, że o pełnej realizacji modelu oceniania wspierającego można mówić wówczas, gdy dla każdej z funkcji co najmniej jeden z reprezentujących ją komunikatów zostanie zaobserwowany przynajmniej raz, a więc wartość częstotliwości pozwalająca na spełnienie danej funkcji modelu oceniania wspierającego wynosi 1.

Weryfikacja występowania komunikatów charakterystycznych dla oceniania wspierającego dokonana została w obrębie sześciu funkcji, jakie spełniać powinna ocena wspierająca.

Pierwszą z funkcji oceny wspierającej jest funkcja diagnostyczna i odpowiadająca za jej zaistnienie w modelu językowej komunikacji interpersonalnej funkcja poznawcza. Uzyskane w toku przeprowadzonej z wykorzystaniem arkusza obserwacji procedury badawczej wyniki dotyczące diagnostycznej funkcji modelu oceniania wspierającego przedstawia tabela 42.

Jak wynika z przedstawionych danych, najczęściej występujący typ komunikatu odpowiadający za urzeczywistnienie diagnostycznej funkcji oceny wspierającej dotyczył zadań poprawnie wykonanych przez uczniów. Pojawił się on na dwudziestu dziewięciu jednostkach lekcyjnych. Nieco niższą częstotliwość występowania odnotowano dla komunikatów służących wskazywaniu trudności, jakie uczniowie mogą napotykać w procesie uczenia się (dwadzieścia cztery jednostki lekcyjne). Najniższe częstotliwości występowania zarejestrowano dla komunikatów wyjaśniających uczniowi popełnione

przez niego w toku podjętej aktywności edukacyjnej błędy (siedemnaście jednostek lekcyjnych) oraz szczegółowy opis wykonanych przez ucznia zadań wraz z pochwałą poczynionych przez niego postępów.

Tabela 42. Komunikaty charakterystyczne dla diagnostycznej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego (poznawczej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)	Średnia częstotliwość
1. Poprawnie wykonujesz zadania, które wymagają umiejętności X, udało ci się również opanować niezbędną do tego celu umiejętność Y	29	0,290
2. Bardzo dobrze opanowałaś/opanowałeś umiejętność X, ale rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności Y wciąż sprawia ci trudność	24	0,240
3. W tym zadaniu popełniłaś/popełniłeś błąd; chociaż wykonywanie działań z zakresu X nie sprawiło ci trudności, to jednak nie uwzględniłaś/uwzględniłeś określonej kolejności wykonywania działań	15	0,150
4. Cieszę mnie twoje postępy, jeszcze niedawno rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności X sprawiało ci kłopot, a dziś rozwiązujesz je bezbłędnie	17	0,170
Średnia ogółem		0,212

Źródło: opracowanie własne.

Średnia częstotliwość zarejestrowana dla typu komunikatów charakterystycznych dla diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego wyniosła 0,212.

Drugą elementarną funkcją oceny wspierającej jest funkcja informacyjna i odpowiadająca jej, zgodnie z teoretycznymi założeniami poczynionymi w rozdziale 3, metajęzykowa funkcja modelu komunikacji interpersonalnej (tab. 43).

Tabela 43. Komunikaty charakterystyczne dla informacyjnej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla informacyjnej funkcji oceniania wspierającego (metajęzykowej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)	Średnia częstotliwość
1. Ocenie podlegać będą X, Y, Z...	58	0,580
2. Najwyżej punktowane będzie zadanie X, szczególnie ważnym obszarem jest również obszar Y...	16	0,160
3. Zgodnie z ustalonymi wcześniej kryteriami...	31	0,310
4. Czy masz jakieś pytania/wątpliwości dotyczące oceny, którą otrzymałaś/otrzymałeś?	44	0,440
Średnia ogółem		0,372

Źródło: opracowanie własne.



Analiza danych zawartych w tabeli 43 pozwala zakładać, że najczęściej pojawiający się w toku hospitowanych zajęć typ komunikatu charakterystycznego dla informacyjnej funkcji oceny wspierającej dotyczy przedmiotowego zakresu wartościowania edukacyjnych osiągnięć (komunikat tego rodzaju zaobserwowano w trakcie hospitacji pięćdziesięciu ośmiu lekcji). Warto tu podkreślić aktywność nauczycieli wyrażaną w komunikatach mających na celu ewentualne wyjaśnienie uczniom wysokości uzyskanych przez nich ocen (ten typ komunikatu pojawił się w trakcie czterdziestu czterech jednostek lekcyjnych). Zdecydowanie niższą częstotliwość występowania odnotowano dla komunikatów, z wykorzystaniem których oceniający uczniów nauczyciele odwołują się do ustalonych wcześniej kryteriów oceniania (trzydzieści jeden jednostek lekcyjnych), najniższą zaś dla samego zapoznania uczniów z owymi kryteriami (ten typ komunikatów zaobserwowano jedynie w toku szesnastu lekcji).

Średnia częstotliwość występowania komunikatów charakterystycznych dla informacyjnej funkcji oceniania wspierającego wyniosła 0,372.

Trzecia z funkcji modelu oceniania wspierającego to funkcja motywacyjna, której w świetle założeń teoretycznych prezentowanych we wcześniejszych rozdziałach odpowiada emotywna funkcja modelu komunikacji interpersonalnej. Wyniki dotyczące motywacyjnej funkcji oceny wspierającej, jakich dostarczyła analiza zebranego materiału badawczego, zostały zestawione w tabeli 44.

W świetle zgromadzonych danych w zakresie motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego najczęściej rejestrowane typy komunikatów skupiały się w swoim zakresie merytorycznym na próbie nobilitowania ogólnych osiągnięć uczniów oraz podkreślaniu zauważalnego zaangażowania i nakładów pracy przejawianych przez nich w toku wykonywania powierzonych im zadań. Rzadziej zaś pojawiały się komunikaty związane ze szczegółowym opisem efektywności edukacyjnej uczących się oraz komunikaty stymulujące uczniowską aktywność w procesie uczenia się.

Tabela 44. Komunikaty charakterystyczne dla motywacyjnej funkcji oceny wspierającej

<b>Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego (emotywniej funkcji modelu komunikacji językowej)</b>	<b>Zajęcia lekcyjne (w %)</b>	<b>Średnia częstotliwość</b>
1. Wierzę, że świetnie poradzisz sobie z tym zadaniem, tak samo jak poradziłaś/poradziłeś sobie z poprzednim	16	0,160
2. Jestem zadowolony z Twoich osiągnięć...	24	0,240
3. Widzę, że bardzo napracowałaś/napracowałeś się nad wykonaniem tego zadania...	25	0,250
4. W pierwszej kolejności chcę cię pochwalić za poprawnie wykonane zadania z zakresu umiejętności X...	19	0,190
Średnia ogółem		0,212

Źródło: opracowanie własne.

Średnia częstotliwość występowania komunikatów odpowiedzialnych za realizację motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego wyniosła 0,212.

Jak już wspomniano, jedną z najistotniejszych funkcji w modelu oceniania wspierającego stanowi funkcja instruktażowa i odpowiadającą za jej urzeczywistnienie w procesie komunikowania oceny szkolnej konatywna funkcja modelu komunikacji interpersonalnej. Wyniki obserwacji dotyczące instruktażowej funkcji oceny wspierającej zostały zestawione w tabeli 45.

Tabela 45. Komunikaty charakterystyczne dla instruktażowej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla instruktażowej funkcji oceniania wspierającego (konatywnej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)	Średnia częstotliwość
1. Rozwiązując każde zadanie, musisz pamiętać o właściwej kolejności wykonywania działań	13	0,130
2. Wierzę, że pamiętając o właściwej kolejności wykonywania działań, świetnie poradzisz sobie z kolejnymi zadaniami	9	0,090
3. Czy chcielibyście przedyskutować ze mną wasze oceny?	52	0,520
4. Jeżeli chcesz mieć lepsze oceny ze sprawdzianów, powinnaś/powinieneś uczyć się systematycznie	13	0,130
Średnia ogółem		0,217

Źródło: opracowanie własne.

Mimo znaczącej roli funkcji instruktażowej we wspierającym wymiarze oddziaływań oceny szkolnej ogólne częstotliwości występowania reprezentujących ją typów komunikatów określić można jako niskie. Wyjątek stanowią komunikaty dotyczące możliwości dyskusji na temat ocen stwarzanych uczniom przez wartościujących ich osiągnięcia nauczycieli zaobserwowane w toku pięćdziesięciu dwóch hospitowanych zajęć. W trakcie trzynastu jednostek lekcyjnych zauważono występowanie komunikatów zawierających szczegółowe instrukcje dotyczące wykonywanych przez uczniów zadań oraz orientujących podejmowane przez nich działania w kierunku efektywnego rozwoju edukacyjnego. Typ komunikatu zachęcającego uczniów do próby ponownego wykonania zadania z wykorzystaniem udzielonych przez nauczycieli wskazówek zarejestrowany został tylko podczas dziewięciu spośród stu lekcji poddanych badaniu z wykorzystaniem technik obserwacyjnych.

Średnia częstotliwość występowania komunikatów realizujących instruktażową funkcję oceniania wspierającego wyniosła 0,217.

Kolejną z funkcji oceny wspierającej jest funkcja afirmacyjna, za którą w procesie komunikowania oceny, zgodnie z teoretycznymi założeniami

modelu oceniania wspierającego, odpowiada poetycka funkcja językowej komunikacji interpersonalnej. Wyniki dotyczące afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej, jakich dostarczyły przeprowadzone w ramach procedury badawczej obserwacje zajęć lekcyjnych, ilustruje tabela 46.

Tabela 46. Komunikaty charakterystyczne dla afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla afirmacyjnej funkcji oceniania wspierającego (poetyckiej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)	Średnia częstotliwość
1. Jesteś zdolną uczennicą/zdolnym uczniem...	22	0,220
2. Twoje prace są jednymi z najlepszych...	22	0,220
3. Jesteś pilna/pilny...	21	0,210
4. Jesteś nieukiem...	4	0,040
Średnia ogółem		0,172

Źródło: opracowanie własne.

Średnia częstotliwość występowania komunikatów charakterystycznych dla afirmacyjnej funkcji modelu oceniania wspierającego wyniosła zaledwie 0,172. Najczęściej rejestrowane typy komunikatów koncentrowały się wokół podkreślenia zdolności ucznia, jego sukcesów, postępów i zaangażowania przejawianego w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności, najrzadziej zaś te, które ze względu na swoją konstrukcję mogłyby deprecjonować ucznia oraz obniżać jego aktywność edukacyjną.

Ostatnia z funkcji typowych dla modelu oceniania szkolnego o charakterze wspierającym rozwój ucznia to funkcja relacyjna, urzeczywistniana z wykorzystaniem fatycznej funkcji modelu językowej komunikacji interpersonalnej Jakobsona.

Wyniki uzyskane w toku stu obserwacji przeprowadzonych w obu uczestniczących w procedurze badawczej szkołach zostały zestawione w tabeli 47.

W zakresie relacyjnej funkcji oceny wspierającej największą częstotliwość występowania odnotowano dla komunikatów zapowiadających ponowną weryfikację poziomu uczniowskiej wiedzy i umiejętności (ten typ komunikatów pojawił się w trakcie czterdziestu sześciu obserwowanych jednostek lekcyjnych), nieco niższą w przypadku komunikatów precyzujących oczekiwania nauczycieli względem kierunków dalszej aktywności edukacyjnej ich podopiecznych (trzydzieści pięć lekcji) oraz pomagających wyznaczyć właściwe kierunki uczniowskiego działania (zaobserwowane w toku dwudziestu siedmiu jednostek lekcyjnych), najniższe zaś dotyczyły komunikatów zachęcających uczniów do rozwijania zdolności i zainteresowań w tych obszarach, w których osiągalni oni najlepsze rezultaty (komunikaty tego typu zarejestrowano jedynie w przypadku sześciu ze stu hospitowanych lekcji).

Tabela 47. Komunikaty charakterystyczne dla relacyjnej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla relacyjnej funkcji oceniania wspierającego (fatycznej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)	Średnia częstotliwość
1. Oczekuję od ciebie, że w następnym miesiącu poprawisz oceny	35	0,350
2. Niska ocena jest wynikiem twoich zaległości. Powinnaś/powinieneś rozwiązywać więcej zadań z zakresu X, aby je nadrobić	27	0,270
3. Dzisiaj otrzymujesz ocenę dobrą. Za tydzień znów sprawdzę twoje postępy...	46	0,460
4. Jesteś bardzo dobra/dobry z przedmiotu X. Przygotuję dla ciebie dodatkowe zadania, abyś mogła/mógł poszerzać swoją wiedzę w tym zakresie...	6	0,060
Średnia ogółem		0,285

Źródło: opracowanie własne.

Średnia częstotliwość występowania komunikatów charakterystycznych dla relacyjnej funkcji modelu oceniania wspierającego wyniosła zaledwie 0,285.

Tabela 48 przedstawia komparatystyczne zestawienie wszystkich funkcji modelu oceny wspierającej wraz ze średnią częstotliwością ich występowania w toku poddanych obserwacji zajęć lekcyjnych w obu uczestniczących w procedurze badawczej szkołach.

Tabela 48. Komunikaty charakterystyczne dla funkcji modelu oceny wspierającej

Ocenianie wspierające	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji językowej)					
	Diagnostyczna (poznawcza)	Informacyjna (metajęzykowa)	Motywacyjna (emotywna)	Instrukcyjna (kognatywna)	Afirmacyjna (poetycka)	Relacyjna (fatyczna)
Praktyka oceniania – średnia częstotliwość występowania	0,2125	0,3725	0,2125	0,2175	0,175	0,285

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy obserwacje zajęć lekcyjnych z uwzględnieniem częstotliwości występowania poszczególnych typów komunikatów kierowanych przez nauczyciela pod adresem uczniów w postaci towarzyszącego ocenie komentarza pozwalają na przyjęcie założenia, zgodnie z którym w największym stopniu w szkolnej praktyce edukacyjnej spełniana jest informacyjna funkcja oceny. W swym zakresie merytorycznym dotyczy ona zwłaszcza komunikowania uczniom przyjętych kryteriów oceny oraz próby ewentualnego wyjaśnienia jej wysokości. Kolejną z funkcji w hierarchicznej strukturze, wyznaczonej częstotliwością rejestrowania w toku procesów obserwacyjnych poszczególnych typów komunikatów, jest funkcja relacyjna, istotna z perspektywy kategorii wspierania, z wykorzystaniem której nauczyciele prezentują swoje oczekiwania względem edukacyjnej aktywności uczniów, informują o kolejnych weryfikacjach poziomu zdobytej wiedzy i opanowanych umiejętności oraz starają się wyznaczać przebieg dalszych działań ucznia tak, by możliwie najbardziej efektywnie wspierać jego wszechstronny rozwój.

Następne miejsca przypadły kolejno:

- funkcji instruktażowej – kierowane przez nauczyciela komunikaty są początkiem dyskusji z uczniami na temat otrzymanych ocen; z wykorzystaniem zawartych w nich wskazówek o instruktażowym charakterze nauczyciel ma szansę wpływania na dalsze zachowania i działania uczniów w celu zarówno rozwiązania ewentualnych sytuacji problemowych, jak i optymalizacji kierunków dalszej aktywności edukacyjnej uczących się;
- funkcji motywacyjnej – stymulowanie aktywności edukacyjnej uczniów z wykorzystaniem komunikatów, za pośrednictwem których nauczyciele doceniają uczniowskie osiągnięcia i sukcesy;
- funkcji diagnostycznej – kierowane przez nauczyciela pod adresem uczniów komunikaty szczegółowo informują o poziomie opanowanej wiedzy i zdobytych umiejętności, wskazują poprawnie wykonane zadania, identyfikują ewentualne braki, błędy i nieprawidłowości oraz poszukują ich podłoża w celu skutecznej eliminacji i kompensacji.

W zdecydowanie najmniejszym stopniu w szkolnej praktyce edukacyjnej stosowana jest afirmacyjna funkcja oceny wspierającej – komunikaty dotyczące uczniowskich zdolności, odniesionych sukcesów, poczynionych postępów i zaangażowania przejawianego w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności cechuje najniższa wartość częstotliwości występowania. Reasumując, ogólna wartość średniej częstotliwości występowania towarzyszących ocenie typów komunikatów urzeczywistniających przyjęte funkcje oceny wspierającej wynosi 0,245.

## 5.4. Podsumowanie

W niniejszym podrozdziale zestawiono pozyskany w toku przeprowadzonej procedury badawczej materiał poddany dotychczasowej analizie w celu udzielenia odpowiedzi na pierwsze z pytań badawczych, dotyczące stopnia realizacji modelu oceniania wspierającego w obu wybranych szkołach.

Zgodnie z ustaleniami poczynionymi w rozdziale poświęconym założeniom metodologicznym pojęcie modelu oceniania rozpatrywać można na trzech, pozostających ze sobą w bliskiej synergii, płaszczyznach: świadomości nauczycieli, szkolnej praktyki oceniania oraz jej uczniowskiej recepcji.

Kategorii wspierania, obecnej w procesie wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, należy poszukiwać w modelu oceniania funkcjonującym na płaszczyźnie nauczycielskiej świadomości, ukształtowanej przez wiedzę i doświadczenia pedagogów wynikające z realizowanej przez nich praktyki zawodowej.

Drugą płaszczyznę poszukiwań wspierającego charakteru oceniania szkolnego stanowi rzeczywisty przebieg wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, które dokonuje się w toku zajęć lekcyjnych i które w perspektywie kategorii wspierania w rozwoju skoncentrowane jest głównie wokół sposobów komunikowania oceny uczniowi przez nauczyciela.

Trzecią z płaszczyzn stanowi recepcja procesu oceniania i jego końcowego efektu w postaci oceny szkolnej, której to recepcji dokonują uczniowie i która ma niezwykle istotne znaczenie w kategorii wspierania szeroko rozumianego rozwoju, znajdując swój wyraz przede wszystkim w zróżnicowanych postawach, odmiennie dokonywanych wyborach oraz różnych kierunkach uczniowskiej aktywności i działania.

Wobec przyjętych założeń analizę poziomu realizacji modelu oceniania wspierającego należy rozpocząć od komparatystycznego zestawienia wspomnianych uprzednio płaszczyzn oraz poszukiwania zbieżności i rozbieżności między teoretycznymi założeniami modelu wartościowania osiągnięć szkolnych o wspierającym charakterze a obrazem oceniania istniejącym w nauczycielskiej świadomości, realizowanym w praktyce i znajdującym swoje miejsce w uczniowskiej recepcji. Zestawienie, o którym mowa, obrazuje tabela 49. Zaprezentowane dane świadczą o dość wyraźnych różnicach w zakresie zgodności trzech obszarów współtworzących łącznie model oceniania wspierającego. Na ich podstawie można wnioskować, że model oceniania wspierającego w największym stopniu znajduje swoje odzwierciedlenie w świadomości ankietowanych nauczycieli. W przeprowadzonej ankiecie wskazywali oni na wysoki poziom własnej znajomości procesu oceniania szkolnego, uzyskany głównie dzięki własnym doświadczeniom zawodowym. Większość pedagogów potwierdziła swoją akceptację modelu oceniania wspierającego,

Tabela 49. Realizacja modelu oceniania wspierającego w badanych szkołach

<b>Model oceniania wspierającego</b>	<b>Stopień realizacji modelu<sup>1</sup></b>
Opinie nauczycieli	4,258
Szkolna praktyka oceniania	0,245
Recepcja uczniów	2,513

Źródło: opracowanie własne.

zwłaszcza w zakresie uzupełnienia szkolnej oceny ucznia komentarzem wyjaśniającym wysokość uzyskanej oceny, informującym o osiągnięciach, poczynionych postępach oraz orientujących dalszą aktywność uczniów w kierunku zapewniającym im optymalny i wszechstronny rozwój.

Zdecydowanie niższy wskaźnik cechuje model oceniania obecny w uczniowskiej recepcji, będącej konsekwencją realizowanej przez szkoły i pracujących w nich nauczycieli praktyki edukacyjnej. Uczniowie wykazali się znajomością problematyki oceniania szkolnego, przedstawili również własne doświadczenia z procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć, jakiemu są poddawani. Poglądy uczniów ujawniają dość wyraźne różnice w stosunku do świadomości nauczycieli w aspekcie wspierającego charakteru stosowanego w praktyce oceniania. Różnice te ujawniają się przede wszystkim w przedmiotowym zakresie oceny, zapoznaniu z kryteriami oceniania szkolnego oraz emocji, jakich uczniowie doświadczają w procesie wartościowania ich osiągnięć. Ankietowani gimnazjaliści wyraźnie podkreślali znikomą częstotliwość, z jaką uzyskanej przez nich ocenie towarzyszy komentarz, oraz odmienne od wspierających rozwój elementy go tworzące. Zdecydowana większość uczniów przyznała, że ocena szkolna nie stanowi dla nich czynnika pomocnego w procesie uczenia się.

W najmniejszym stopniu model oceniania wspierającego znajduje swoje odzwierciedlenie w szkolnej praktyce oceniania, która – jak można przypuszczać – przyczynia się w znacznej mierze do dysproporcji wyników uzyskanych w toku analizy materiału badawczego dla dwóch wspomnianych wcześniej płaszczyzn współtworzących model oceniania wspierającego.

Praktyka oceniania szkolnego stanowi obszar funkcjonowania jednego z głównych determinantów kategorii wspierania obecnej w procesie wartościowania osiągnięć edukacyjnych. Zgodnie z przyjętym założeniem ocena wspierająca przyjmuje postać noty szkolnej, wyrażonej najczęściej w postaci cyfrowego stopnia, który służy określeniu poziomu wiedzy i umiejętności

<sup>1</sup> O poziomie realizacji modelu w obszarze świadomości nauczycieli i recepcji uczniów decyduje skala w zakresie od 1 do 5, w sferze praktyki oceniania skala od 0 do 1, co jest uwarunkowane konstrukcją narzędzi badawczych – kwestionariuszy ankiet dla nauczycieli i uczniów oraz arkuszy obserwacji zajęć lekcyjnych.



uczniwa w perspektywie przyjętych wymagań programowych, wspartej właściwym komentarzem uwzględniającym kontekst współtowarzyszący procesowi uczenia się i orientującym dalsze uczniowskie działania.

Należy zatem poszukiwać konstrukcji oceny szkolnej nie tylko w teoretycznych przesłankach, lecz zwłaszcza w sposobie jej komunikowania uczniowi. Postrzeganie procesu szkolnego oceniania osiągnięć uczniów w kategorii aktu komunikacji, jaka dokonuje się w środowisku szkolnym i której bezpośrednimi uczestnikami są nauczyciel i uczniowie, stanowiło implikację do przyjęcia założenia, w świetle którego model komunikacji interpersonalnej Jakobsona stwarza warunki do prawidłowego komunikowania oceny, pozwalającego nadać jej wspierający charakter. Proces komunikacji językowej w istotny sposób decyduje więc o wspierającym charakterze ocen szkolnych.

Poszukując odpowiedzi na pytanie dotyczące różnic między obrazem oceniania obecnym w nauczycielskiej świadomości, w recepcji uczniów i w praktyce przebiegu wartościowania edukacyjnych osiągnięć, warto poddać wspomniane trzy płaszczyzny bardziej szczegółowej analizie w kontekście pełnienia funkcji, jakie wynikają bezpośrednio z teoretycznych przesłanek modelu oceniania wspierającego, pośrednio zaś z modelu językowej komunikacji interpersonalnej, stanowiącego zaplecze dla realizacji procesu oceniania o wspierającym charakterze (tab. 50).

Tabela 50. Realizacja modelu oceniania wspierającego w badanych szkołach

Ocenianie wspierające	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji językowej)					
	Diagnostyczna (poznawcza)	Informacyjna (metajęzykowa)	Motywacyjna (emotywna)	Instruktażowa (kognatywna)	Afirmacyjna (poetycka)	Relacyjna (fatyczna)
Opinie nauczycieli	4,4350	4,4800	4,2750	4,0600	4,2250	4,0750
Opinie uczniów	2,3790	2,9330	2,3457	2,5936	2,3970	2,4336
Szkolna praktyka oceniania	0,2125	0,3725	0,2125	0,2175	0,1750	0,2850

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 50 wynika, że w obszarze modelu wartościowania edukacyjnych osiągnięć o wspierającym rozwój ucznia oddziaływaniu funkcją oceny najbardziej wykorzystywaną jest funkcja informacyjna. Teoretyczny koncept oceniania obecny w świadomości nauczycieli, zgodnie z jej wspierającym oddziaływaniem, wskazuje istotne znaczenie wyjaśnienia

szczegółowych kryteriów oceny szkolnej, ich rozumienia przez uczniów oraz ich konsekwentnego przestrzegania przez pedagogów oceniających swoich podopiecznych. Spostrzeżenia te znajdują potwierdzenie w opiniach uczniów, którzy stwierdzają znajomość wspomnianych kryteriów oceny oraz w większości przypadków deklarują ich rozumienie. W obszarze komunikacji językowej z perspektywy oceniania wspierającego odpowiadająca mu funkcja metajęzykowa również spełniana jest w najwyższym stopniu, co oznacza, że w procesie komunikowania ocen szkolnych nauczyciele koncentrują się na właściwym odbiorze i rozumieniu przekazywanych treści, starając się jednocześnie wzmacniać ich zakres informacyjny. W konstrukcji nadających szkolnej ocenie wspierający charakter komunikatów w warstwie językowej posługują się oni w większości przypadków właściwym kodem językowym, wspólnym dla nadawcy i odbiorcy komunikatu, a zatem dla oceniającego pedagoga i ocenianych przez niego uczniów. Wyjaśnienie uczniowi kryteriów oceniania, wsparte sprawdzeniem ich właściwej interpretacji, a także odwoływanie się do tychże kryteriów przez nauczyciela w momencie komunikowania wyników ujawnia wspierający charakter oceniania szkolnego, sprzyja bowiem procesowi właściwej interpretacji oceny, który w perspektywie orientacji i przebiegu dalszej uczniowskiej aktywności edukacyjnej ma niezwykle istotne znaczenie.

Niższy poziom stosowania cechuje diagnostyczną funkcję wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczących się. W procesie oceniania obecnym w świadomości ankietowanych nauczycieli do funkcji tej przykładana jest stosunkowo duża waga, gdyż ocena szkolna ma na celu przekazywanie informacji dotyczących stanu wiedzy ucznia i poziomu opanowanych przez niego umiejętności wraz ze wskazaniem ewentualnych błędów, braków, badaniem ich etiologicznego podłoża oraz identyfikacją tych obszarów edukacyjnych, które wymagają podjęcia dodatkowej aktywności w celu eliminacji nieprawidłowości, kompensacji dysfunkcji i dalszego doskonalenia edukacyjnego rozwoju uczących się. W modelu ukształtowanym przez uczniowską recepcję procesu oceniania stopień wprowadzania w życie funkcji diagnostycznej jest jednak znacznie niższy. Ankietowani gimnazjaliści nie są w wystarczającym stopniu informowani o uzyskanych przez nich wynikach w nauce, nauczyciele nie zawsze wskazują istotę popełnianych przez nich w procesie uczenia się błędów, zdają się również nie dostrzegać postępów poczynionych przez podopiecznych w podejmowanej przez nich edukacyjnej działalności. Powodów owych dysfunkcji upatrywać można w sferze językowej komunikacji oceny, w której efektywne pełnienie funkcji diagnostycznej umożliwia właściwe wykorzystanie funkcji poznawczej, zakładającej, że celem komunikatu jest reprezentacja przedmiotów i stanów rzeczy, a więc szczegółowy opis rzeczywistości i przedstawienie danego stanu faktycznego. W toku przeprowadzonych w ramach procedury badawczej obserwacji zajęć lekcyjnych okazało się, że komunikujący ocenę szkolną nauczyciele nie wypełniają tej funkcji w sposób, który można

by określić jako efektywny czy satysfakcjonujący. Towarzyszące ocenie komentarze są zbyt ogólnikowe, brakuje w nich informacji, które pozwoliłyby w sposób szczegółowy opisać uczniowskie osiągnięcia, wskazać popełnione błędy oraz podkreślić rolę poczynionych postępów. Wspierający charakter oceny szkolnej w zakresie jej funkcji diagnostycznej zostaje zatem ograniczony w wyniku zaburzeń poznawczej funkcji językowej komunikacji interpersonalnej, co uzewnętrznia się w procesie komunikowania uczniom osiągniętych przez nich rezultatów.

Kolejną z funkcji modelu oceny wspierającej o niższym poziomie realizacji stanowi funkcja instruktażowa. W założeniach współtworzących model oceny egzystujący w świadomości nauczycieli ustępuje ona miejsca nie tylko funkcji informacyjnej i diagnostycznej, ale także motywacyjnej, relacyjnej i afirmacyjnej. Z opinii wyrażonych przez nauczycieli wnioskować można, że nie dostrzegają oni większej potrzeby stwarzania uczniom możliwości dyskusji na temat uzyskanych przez nich ocen, nie wykazują wystarczającej inicjatywy, by ocena i towarzyszący jej komunikat zawierały wskazówki pomagające uczniowi w rozwiązywaniu edukacyjnych problemów i by orientowały jego dalsze działania. Opisane powyżej prawidłowości znajdują potwierdzenie w modelu ukształtowanym uczniowską interpretacją procesu oceniania szkolnego. Ankietowani gimnazjaliści w swoich opiniach podkreślali przede wszystkim częsty brak instrukcji udzielanych przez oceniającego ich nauczyciela, które wskazywałyby sposoby prawidłowego wykonywania powierzonych im zadań oraz wyznaczały kierunki ich dalszego edukacyjnego działania. Również w sferze komunikowania ocen szkolnych instruktażowa funkcja oceny szkolnej, mimo znaczącej roli w perspektywie wspierania rozwoju, podlega marginalizacji. Odpowiadająca za realizację instruktażowej funkcji oceny wspierającej konatywna funkcja modelu komunikacji językowej zakłada, że celem komunikatu jest wywieranie wpływu na odbiorcę i na jego zachowanie. W praktyce, co wynika z przeprowadzonych obserwacji zajęć lekcyjnych, komunikujący ocenę nauczyciele nie wykorzystują w wystarczającym stopniu instrukcji i wskazówek, które – zawarte w adresowanym do uczniów, towarzyszącym ocenie komunikacie – nie tylko wskazywałyby sposoby poprawnego wykonywania powierzonych im zadań, ale także stwarzały pedagogom możliwość wpływu na dalszą edukacyjną aktywność podejmowaną przez podopiecznych. Przesłanki te pozwalają zakładać, że o niewystarczającym stopniu realizacji instruktażowej funkcji oceniania wspierającego decyduje zarówno zaburzenie konatywnej funkcji komunikacji językowej, jak i obraz modelu oceniania obecnego w świadomości nauczycieli, w którym rola i znaczenie instruktażu ulegają nadmiernej marginalizacji.

Następną z funkcji oceny wspierającej o niższym stopniu realizacji jest funkcja motywacyjna. Wyraźnie dostrzegana w świadomości nauczycieli potrzeba motywowania uczniów do podejmowania dalszej aktywności edukacyjnej,

głównie przez pozytywne wartościowanie ich osiągnięć, poprawnie wykonanych zadań, uwzględnienie zaangażowania oraz nakładów pracy w procesie uczenia się, nie znajdują wyraźnego potwierdzenia w ukształtowanym przez recepcję modelu oceny funkcjonującym w opiniach uczniów. W świetle poglądów wyrażonych przez gimnazjalistów w badaniu ankietowym ocenianie szkolne nie motywuje do dalszej nauki, nauczyciele w niewystarczającym stopniu wyrażają zadowolenie z uczniowskich sukcesów i osiągnięć, tylko sporadycznie zaś doceniają nakłady pracy i zaangażowanie przejawiane w działaniach podejmowanych przez podopiecznych. W modelu komunikacji językowej motywacyjnej funkcji oceny wspierającej odpowiada funkcja emotywna, zakładająca skupienie się na nadawcy komunikatu oraz wskazanie postawy mówiącego wobec treści będącej jego przedmiotem. Przeprowadzone w ramach procedury badawczej obserwacje zajęć lekcyjnych pokazały, że nauczyciele czynią to w niewystarczającym stopniu – sporadycznie wyrażają zadowolenie z uczniowskich osiągnięć, nie zwracają szczególnej uwagi na zaangażowanie i nakłady pracy podopiecznych, nie uwzględniają przywoływanego w rozdziale poświęconym komunikowaniu oceny „efektu pierwszeństwa” (zakłada on informowanie ucznia w pierwszej kolejności o osiągniętych sukcesach, w drugiej o popełnionych błędach), przede wszystkim zaś nie zachęcają uczniów do podejmowania dalszej aktywności edukacyjnej. Opisanie okoliczności pozwalają przypuszczać, że o niższym stopniu spełniania motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego decydują głównie zaburzenia dokonujące się w obszarze procesów komunikowania oceny.

Przedostatnie miejsce przypadło relacyjnej funkcji oceny, istotnej z perspektywy jej wspierającego charakteru, gdyż funkcja ta zakłada budowanie swoistej relacji między nauczycielem a uczniem, mającej być próbą orientowania uczniowskiej aktywności w sposób wspierający jego rozwój. W modelu oceny ukształtowanym przez pryzmat własnych doświadczeń i egzystującym w świadomości nauczycieli funkcja ta również podlega pewnej marginalizacji. Ankietowani pedagodzy potwierdzają wprawdzie fakt, że ocenianie szkolne powinno w swym zakresie uwzględniać uczniowski potencjał i możliwości jego rozwijania, nie wszyscy jednak zgodnie z założeniem funkcji relacyjnej wyrażają swoje oczekiwania wobec uczniowskich osiągnięć, tylko część z nich decyduje się podjąć próbę wyznaczenia dalszych kierunków działania ucznia, a nieliczni wskazują potrzebę informowania o kolejnych sprawdzianach wiedzy i umiejętności.

Dostrzeżone prawidłowości znajdują niewątpliwie konsekwencje w modelu oceny uformowanym przez uczniowską recepcję. Uczestniczący w badaniu ankietowym gimnazjaliści wskazują na niewystarczający stopień informowania o oczekiwaniach oceniających ich aktywność pedagogów, ponadto nauczyciele nie informują swoich podopiecznych o kolejnych sprawdzianach, sporadycznie przekazują dane o działaniach, jakie uczniowie powinni podjąć w toku dalszej drogi edukacyjnej. Za niesatysfakcjonujący można uznać

także poziom wykorzystywania relacyjnej funkcji oceny wspierającej w sferze procesów komunikacyjnych. Relacyjnej funkcji oceniania w modelu językowej komunikacji interpersonalnej odpowiada funkcja fatyczna, która służy nawiązaniu i podtrzymywaniu kontaktu, przedłużaniu aktu komunikacji oraz pobudzaniu uwagi współ rozmówcy. Dzięki temu wspierające oddziaływanie towarzyszące ocenie komentarza nie sprowadza się do jednorazowej sytuacji komunikacyjnej, w której uczeń poznaje poziom własnych osiągnięć, informowany jest o błędach, jakie w toku swojej edukacji popełnia, oraz otrzymuje wskazówki dotyczące sposobów ich eliminacji, lecz stwarza warunki sprzyjające rozwojowi ucznia, postrzegane jest jako proces ciągły, którego konsekwencje ujawniają się stopniowo, wraz z upływem czasu, w kolejnych etapach drogi edukacyjnej, którą on podąża. Obserwacja zajęć lekcyjnych potwierdza, że nauczyciele nie wykorzystują w pełni fatycznej funkcji komunikacji językowej w procesie oceniania szkolnego. Ogólnikowość kierowanych pod adresem uczniów komunikatów towarzyszących ocenie nie pozwala na określenie nauczycielskich oczekiwań stawianych uczniom, brakuje ponadto informacji, które pozwoliłyby wyznaczyć dalsze kierunki edukacyjnej aktywności uczących się. Sporadycznie pojawiają się informacje dotyczące ponownych sprawdzianów wiedzy i umiejętności, praktycznie pomijana jest kwestia uczniowskiego potencjału i możliwości jego rozwijania. O niskim stopniu realizacji relacyjnej funkcji oceny wspierającej decydują zatem dokonujące się w obrębie funkcji fatycznej zaburzenia procesu komunikowania oceny oraz niepełna zawartość merytoryczna komunikatu, która wynika z obecnego w świadomości nauczycieli modelu oceniania szkolnego.

Ostatnią, stosowaną w najniższym stopniu funkcją oceny szkolnej w perspektywie jej wspierającego charakteru jest funkcja afirmująca. W opiniach ankietowanych pedagogów ustępuje ona miejsca funkcji informacyjnej, diagnostycznej i motywującej. Choć w świetle modelu oceniania obecnego w świadomości nauczycieli komunikowanie ocen z użyciem określeń deprecjonujących osobę ucznia uważane jest za niestosowne, to jednak potrzeba komunikowania oceny w sposób sprzyjający wspieraniu uczniowskiego poczucia własnej wartości, odniesionego sukcesu w zakresie efektywnie wykonanych zadań czy wreszcie podkreślenie indywidualnych cech ucznia charakteryzuje zbyt niską rangą. Potwierdzeniem tego stanu faktycznego są opinie wyrażone w ankietowym badaniu gimnazjalistów. Niski poziom realizacji cechuje również odpowiadającą za spełnianie afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej poetycką funkcję modelu językowej komunikacji interpersonalnej, dotyczącą treści przekazywanego komunikatu, obejmującą swym zakresem właściwe użycie języka oraz operacje ze znakami współtworzące jego system znaczeniowy, a także odpowiedni dobór słów i koncentrację na sposobie mówienia. Ponadto towarzyszące ocenie komunikaty kierowane przez nauczycieli pod adresem uczniów zawierają zbyt mało informacji, które świadczyłyby o zindywidualizowanym podejściu pedagogów do procesu

wartościowania edukacyjnych osiągnięć podopiecznych, pozwalały na budowanie i wspieranie u uczniów poczucia własnej wartości i umożliwiały uczącym się przeżywanie sukcesów odniesionych w zakresie efektywnie wykonanych zadań. Przyczyn niewystarczającego poziomu realizacji afirmacyjnej funkcji modelu oceniania wspierającego doszukiwać się można zarówno w świadomości nauczycieli, determinującej niezadowolające przesłanie towarzyszących ocenie komunikatów, jak i w samym procesie komunikowania ocen, który w sferze funkcji poetyckiej ulega zaburzeniom.

Podsumowując dotychczasowe rozważania w kontekście pierwszego pytania badawczego, stopień, w jakim ocenianie szkolne spełnia modelowe warunki oceniania wspierającego, określić można jako wysoki, biorąc pod uwagę świadomość nauczycieli, umiarkowany – w aspekcie recepcji procesu oceniania przez uczniów oraz niski – w perspektywie przebiegu owego procesu w szkolnej praktyce.





## ROZDZIAŁ 6

# Ocenianie wspierające w praktyce edukacyjnej wybranych szkół

Niniejszy rozdział zawiera prezentację wyników przeprowadzonej na potrzeby niniejszej pracy procedury badawczej, niezbędnych do udzielenia odpowiedzi na drugie pytanie badawcze, dotyczące realizacji modelu oceniania wspierającego w różnych szkołach. Kryterium doboru poddanych procedurze badawczej placówek stanowiły zróżnicowane wyniki, jakie ich uczniowie osiągnęli w toku podsumowujących naukę w gimnazjum egzaminów zewnętrznych przeprowadzanych przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Zgodnie z ustaleniami poczynionymi w rozdziale 4 wybrane zostały dwie szkoły: Szkoła A osiągająca wysokie noty w egzaminach zewnętrznych i Szkoła B, której wyniki uzyskane w toku tychże egzaminów są niższe. W aspekcie metodologicznym dobór poddanych badaniu placówek edukacyjnych można określić mianem kontrastowego. W rozdziale bieżącym analiza dotyczyć będzie ogólnej problematyki procesu oceniania szkolnego, metodyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć stosowanej przez nauczycieli, a także jej uczniowskiej recepcji oraz będących konsekwencją procesu oceniania relacji nauczycieli z uczniami o wspierającym ich edukacyjny rozwój charakterze.

Podstawowe źródło prezentowanych wyników to kwestionariusze ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli i uczniów oraz arkusze obserwacji zajęć lekcyjnych prowadzonych w obu szkołach. W grupie nauczycieli liczebność próby badawczej wyniosła pięćdziesiąt osób, jej rozkład pozostaje równomierny – z każdej ze szkół poddanych badaniom zostało dwudziestu pięciu pedagogów. W grupie uczniów liczebność próby wyniosła trzysta

pięćdziesiąt osób – w badaniach ankietowych uczestniczyło stu siedemdziesięciu sześciu uczniów ze Szkoły A, a zatem placówki osiągającej wyższe wyniki w toku przeprowadzanych egzaminów zewnętrznych, oraz stu siedemdziesięciu czterech uczniów ze Szkoły B, której wyniki są niższe. Dopełnienie prezentowanej procedury badawczej stanowią wyniki stu obserwacji zajęć lekcyjnych – zajęcia prowadzone przez każdego ankietowanego nauczyciela z obu wspomnianych szkół hospitowane były dwukrotnie.

Przyjęta struktura opisu zebranego materiału badawczego wyznacza podział niniejszego rozdziału na trzy części:

- 1) część pierwsza dotyczy ogólnej wiedzy i opinii nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego, nauczycielskich doświadczeń wynikających z dydaktycznej praktyki oceniania, wartościowania edukacyjnych osiągnięć w perspektywie kształtowania relacji między nauczycielem a uczniami, a także obrazu oceniania wspierającego, jaki istnieje w nauczycielskiej świadomości;
- 2) część druga poświęcona jest wiedzy i doświadczeniom uczniów, będącym wynikiem szkolnej praktyki oceniania, wartościowaniu edukacyjnych osiągnięć w kontekście kształtowania relacji między uczniami a nauczycielem oraz modelowi oceny wspierającej ukształtowanemu przez opinie uczących się;
- 3) część trzecia stanowi opis przebiegu procesu oceniania w realizowanej przez szkołę edukacyjnej praktyce.

Próba odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące realizacji modelu oceniania wspierającego w różnych szkołach skutkuje w każdej z wymienionych części rozdziału komparatystycznym zestawieniem i porównaniami danych pochodzących z obu uczestniczących w procedurze badawczej szkół w celu ustalenia:

- różnic w wiedzy i opiniach nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego;
- różnic w ocenianiu jako obszarze kształtowania relacji nauczycieli z uczniami;
- różnic w zakresie oceniania wspierającego w opiniach nauczycieli;
- różnic w wiedzy i opiniach uczniów na temat procesu oceniania szkolnego;
- różnic w uczniowskich doświadczeniach ze szkolnej praktyki oceniania;
- różnic w ocenianiu jako elemencie kształtowania relacji uczniów z nauczycielami;
- różnic w zakresie oceniania wspierającego w opiniach uczniów;
- różnic w przebiegu procesu oceniania w szkolnej praktyce edukacyjnej.

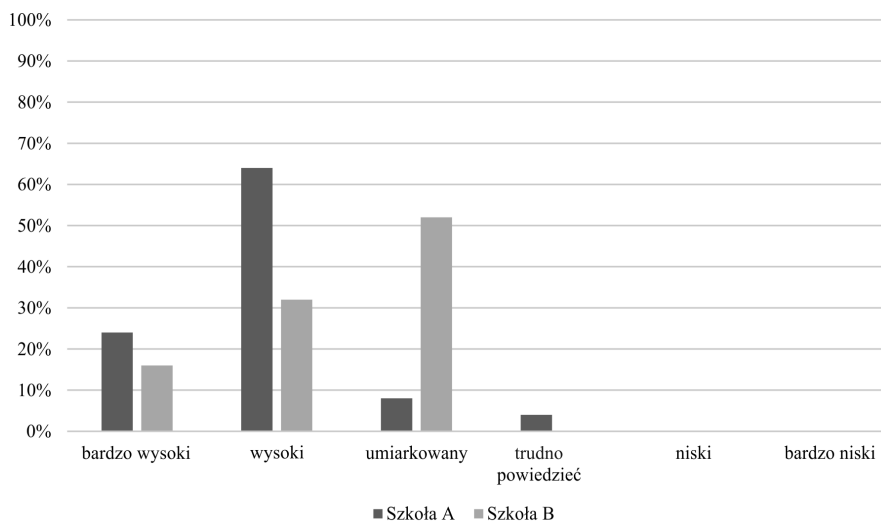
## 6.1. Ocenianie w świadomości nauczycieli

Przeprowadzona w niniejszym podrozdziale analiza zgromadzonego materiału ma na celu ustalenie różnic w opiniach nauczycieli z badanych szkół w zakresie wiedzy i poglądów na temat procesu oceniania, doświadczeń z dydaktycznej praktyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, nauczycielskiego postrzegania oceniania jako obszaru kształtowania relacji z uczniami oraz modelu oceniania wspierającego obecnego w świadomości nauczycieli z dwóch uczestniczących w badaniu gimnazjów.

Prezentowane wyniki stanowią zestawienie odpowiedzi pochodzących z kwestionariuszy ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w badanych szkołach. Próba badawcza liczy łącznie pięćdziesiąt osób.

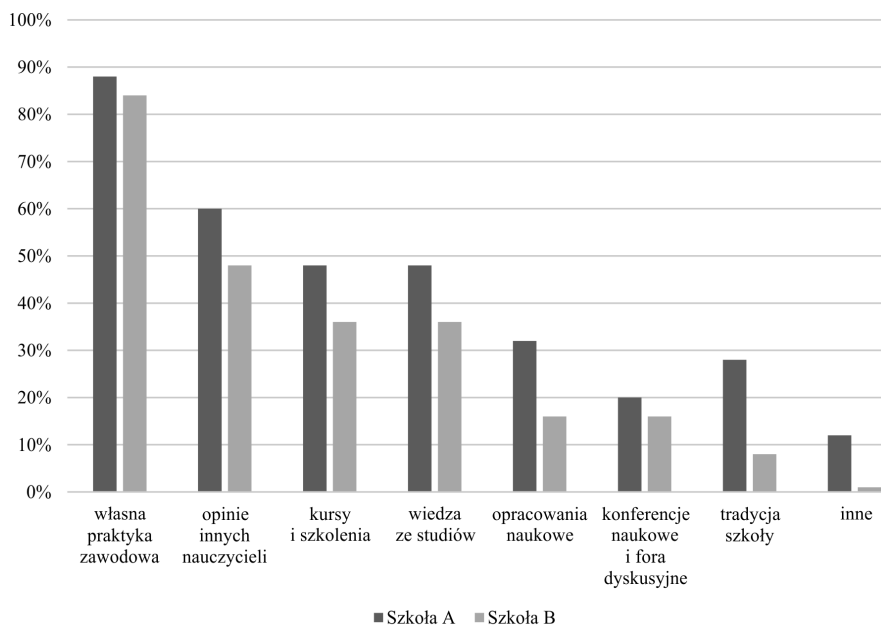
### 6.1.1. Różnice w wiedzy i opiniach nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego

Analiza zgromadzonego w toku przeprowadzonej procedury badawczej materiału dotyczącego wiedzy i opinii nauczycieli na temat praktyki oceniania szkolnego koncentruje się wokół zagadnień mających na celu przede wszystkim określenie różnic w zakresie własnej znajomości problematyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów przez ankietowanych pedagogów, źródeł wiedzy i doświadczeń, które ukształtowały ich poglądy na temat oceniania, sposobu rozumienia oceny szkolnej i znajomości funkcji, jakie ona spełnia. W zakresie własnej świadomości problematyki oceniania szkolnego w środowisku pedagogów można dostrzec wyraźne różnice. Nauczyciele ze Szkoły A, a zatem placówki osiągającej wyższe wyniki w toku egzaminowania zewnętrznego, deklarują głównie wysoki (64% respondentów) oraz bardzo wysoki (24%) poziom znajomości problematyki szkolnego wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, podczas gdy pedagodzy pracujący w Szkole B wskazują głównie na umiarkowaną (52% respondentów) oraz wysoką (32% odpowiedzi) znajomość tychże zagadnień. Jedynie 16% nauczycieli ze Szkoły B określiło swój poziom znajomości problematyki oceniania szkolnego jako bardzo wysoki. Wyniki tej części badań przedstawia wykres 25. Zdecydowanie mniejsze różnice w kontekście wiedzy i opinii nauczycieli z obu poddanych procedurze badawczej placówek opisują dane pochodzące z odpowiedzi na pytanie o doświadczenia, które w największym stopniu ukształtowały poglądy pedagogów na temat szkolnego oceniania osiągnięć ich podopiecznych. Wykres 26 ukazuje swoistą zgodność wskazań odnoszących się do kolejności doświadczeń w obu grupach poddanych ankietowemu badaniu pedagogów (z niewielką przewagą wartości procentowych dla poszczególnych typów doświadczeń wskazanych w odpowiedziach przez pedagogów ze Szkoły A), różnice pojawiają się przede wszystkim



Wykres 25. Znajomość problematyki oceniania w opiniach ankietyowanych nauczycieli wybranych szkół

Źródło: opracowanie własne

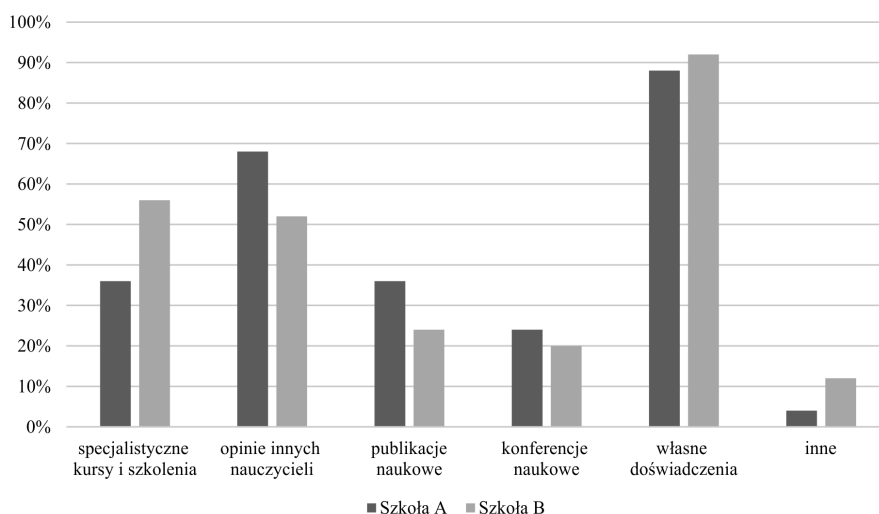


Wykres 26. Zakres doświadczeń kształtujących poglądy nauczycieli wybranych szkół na temat szkolnego oceniania uczniów

Źródło: opracowanie własne

w obszarze tradycji szkoły (stanowi ona źródło doświadczeń dla 28% ankietowanych ze Szkoły A oraz tylko dla 8% ze Szkoły B), a także kategorii „inne”, wskazanej przez 12% respondentów z wyżej ocenianej w egzaminach zewnętrznych placówki oraz znacząco mniej (1%) z tej drugiej. W odniesieniu do innych niż wymienione doświadczeń kształtujących nauczycielskie poglądy na temat oceniania szkolnego ankietowani pedagodzy pozostawali zgodni, wspólnie wyszczególniając spotkania z doświadczonymi metodykami zajmującymi się problematyką oceniania szkolnego.

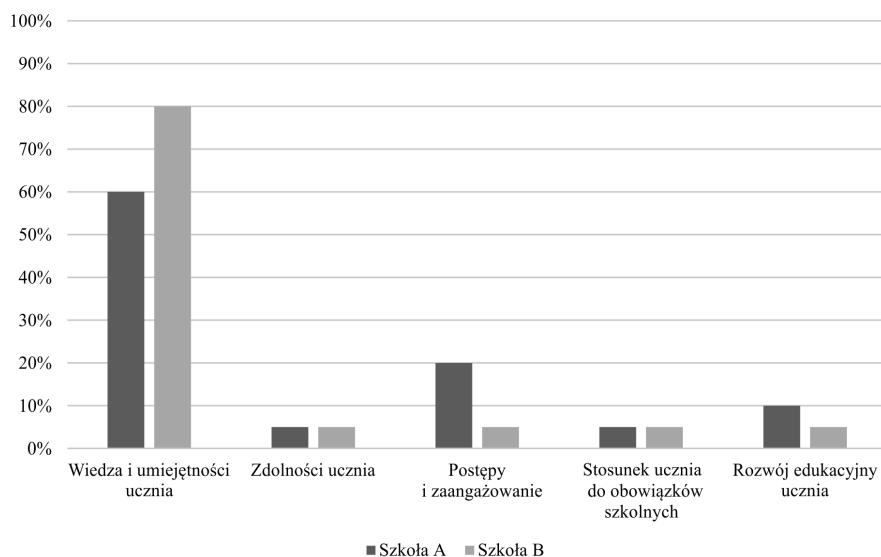
Nieznaczne zróżnicowanie można dostrzec również w zakresie źródeł wiedzy w zakresie oceniania szkolnego, z jakich korzystają ankietowani nauczyciele (wykres 27). Dominującą pozycję w przypadku pedagogów z obu gimnazjów zajmują własne doświadczenia – nauczyciele ze Szkoły A, oceniając uczniów, w większym stopniu sugerują się opiniami innych pedagogów, nauczyciele ze Szkoły B wykorzystują wiedzę zdobytą w trakcie specjalistycznych kursów i szkoleń poświęconych problematyce wartościowania szkolnych osiągnięć i pomiaru dydaktycznego. Respondenci z gimnazjum osiągającego wyższe wyniki zewnętrzne, poszukując wiedzy o procesach oceniania szkolnego, częściej sięgają po publikacje naukowe oraz uczestniczą w konferencjach poświęconych omawianym zagadnieniom. Nieznaczną część ankietowanych wskazała także inne niż wymienione źródła wiedzy o ocenie szkolnej i procesie jej konstruowania, a wśród nich konsultacje z pedagogiem szkolnym oraz dokumentację ucznia, jaką dysponuje szkoła.



Wykres 27. Źródła wiedzy o ocenianiu uczniów wskazane przez ankietowanych nauczycieli wybranych szkół

Źródło: opracowanie własne

W kontekście wiedzy i opinii nauczycieli na temat procesów wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów uzasadnione wydają się pytania o zakres informacyjny oceny (wykres 28) oraz funkcje, jakie spełnia ona w współczesnej dydaktyce (tabela 51).



Wykres 28. Informacje o uczniu, jakie w opiniach nauczycieli wybranych szkół zawiera ocena szkolna

Źródło: opracowanie własne

Zdaniem większości pedagogów ze Szkoły B ocena szkolna zawiera przede wszystkim informacje o poziomie wiedzy i umiejętności, jakimi dysponuje uczeń, w mniejszym zaś stopniu wyraża jego zdolności, postępy i zaangażowanie przejawiane w procesie uczenia się oraz stosunek ucznia do obowiązków szkolnych. W ich przekonaniu ocena w znikomym stopniu świadczy o edukacyjnym rozwoju uczących się. Według opinii nauczycieli ze Szkoły A ocena, poza poziomem wiedzy i umiejętności, informuje też o postępach i zaangażowaniu ucznia w jego edukacyjnej aktywności. Z jednej strony w identycznym stopniu w opiniach respondentów ze Szkół A i B ocena dostarcza wiadomości o zdolnościach ucznia oraz o jego stosunku do obowiązków szkolnych, z drugiej zaś w większym zakresie w Szkole A stanowi ona wyznacznik edukacyjnego rozwoju uczącej się jednostki.

Na podstawie tych przesłanek można wnioskować, że pojęcie oceny funkcjonujące w świadomości nauczycieli reprezentujących Szkołę B w większym stopniu odpowiada opisywanemu w rozdziale 2 modelowi oceny aktualistycznej, opartej na funkcjonalnych założeniach dydaktycznego

Tabela 51. Hierarchiczne zestawienie funkcji oceny szkolnej w opiniach nauczycieli wybranych szkół

Funkcja oceny szkolnej	Średnia w hierarchii wybranych funkcji oceny szkolnej (skala 1–11)	
	Badana szkoła	
	A	B
Afirmacyjna	7,12	7,28
Diagnostyczna	2,54	3,60
Dokumentacyjna	6,29	6,12
Emocjonalna	6,70	6,92
Informacyjna	2,75	2,92
Instruktażowa	6,37	6,72
Kontrolna	4,00	3,44
Motywacyjna	3,20	4,72
Prognostyczna	7,12	7,16
Selekcyjna	9,20	7,68
Restrykcyjna	10,66	9,16

Źródło: opracowanie własne.

formalizmu i charakterystycznej dla współczesnej szkoły tradycyjnej. Koncept oceniania ukształtowany przez opinie i poglądy nauczycieli ze Szkoły A wydaje się natomiast nieco bliższy modelowi oceniania wspierającego, zwłaszcza w perspektywie informacyjnego zakresu oceny.

Zróznicowanie cechuje również funkcje, jakie w opiniach nauczycieli obu szkół ocena spełnia w dzisiejszej dydaktyce. Ankietowanych poproszono o uporządkowanie jedenastu funkcji oceny szkolnej w hierarchii od najważniejszej do najmniej istotnej (przypisując im odpowiednio wartości od 1 do 11).

W świetle danych zawartych w tabeli 51 w opiniach nauczycieli reprezentujących Szkołę A w hierarchii najważniejszych funkcji znalazły się kolejno: funkcja diagnostyczna, informacyjna, motywacyjna, kontrolna, dokumentacyjna, instruktażowa, emocjonalna, afirmacyjna i prognostyczna oraz selekcyjna i restrykcyjna. W grupie nauczycieli ze Szkoły B pierwsze miejsce zajęła funkcja informacyjna, a następnie: funkcja kontrolna, diagnostyczna, motywacyjna, dokumentacyjna, instruktażowa, emocjonalna, prognostyczna, afirmacyjna, selekcyjna i restrykcyjna.

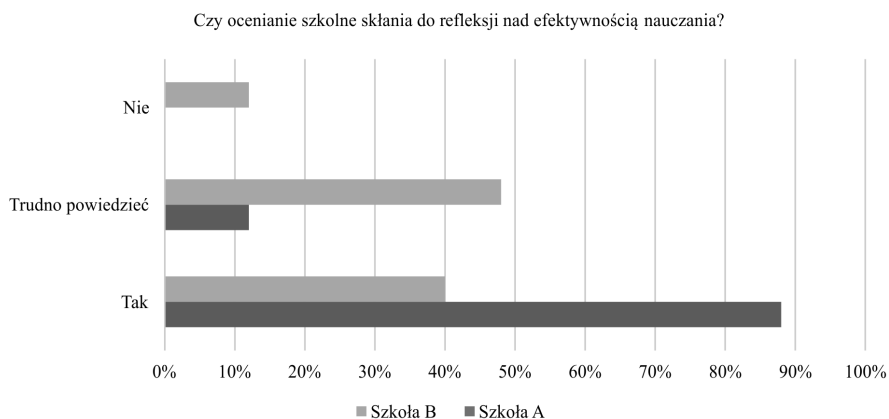
W swoich poglądach ankietowani pedagodzy pozostali zgodni w kwestii selekcyjnej i restrykcyjnej funkcji oceny szkolnej, przypisując im zdecydowanie najmniejsze znaczenie. Koncept oceniania, jaki powstaje w perspektywie udzielanych przez nauczycieli odpowiedzi na pytania dotyczące istoty jej funkcji w Szkole A, wydaje się bliższy modelowym założeniom



oceny wspierającej, w poglądach ankietowanych pedagogów istotniejszą rolę przypisano bowiem zasadniczym dla oceniania wspierającego funkcjom – afirmacyjnej, diagnostycznej i motywacyjnej. Drugi z modeli, ukształtowany w wyniku analizy odpowiedzi na pytania dotyczące funkcji oceny szkolnej udzielanych przez respondentów ze Szkoły B, zdaje się bardziej odpowiadać wspomnianemu już dydaktycznemu formalizmowi i założeniom modelu oceniania charakterystycznego dla szkoły tradycyjnej.

Znikomy poziom rozbieżności cechuje poglądy ankietowanych nauczycieli dotyczące wewnątrzszkolnego systemu oceniania – większość pedagogów przyznaje, że obowiązuje on w ich szkole (wszyscy nauczyciele ze Szkoły A i 92% nauczycieli ze Szkoły B), znaczna część pedagogów bierze również udział w pracach nad jego tworzeniem i modyfikacjami (84% pedagogów ze Szkoły A i 60% ze Szkoły B), wszyscy ankietowani nauczyciele z obu szkół zgodnie opowiadają się za przestrzeganiem ustalonych wcześniej założeń dotyczących wartościowania edukacyjnych osiągnięć ich podopiecznych.

Znaczne różnice w zakresie udzielanych przez nauczycieli odpowiedzi można natomiast dostrzec w przypadku pytania dotyczącego refleksji nad efektywnością organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, jakich dostarczać może proces oceniania szkolnego (wykres 29).



Wykres 29. Ocenianie szkolne jako czynnik skłaniający do refleksji nad efektywnością organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w opiniach ankietowanych nauczycieli wybranych szkół

Źródło: opracowanie własne

Z przedstawionych danych wynika wyraźnie, że szkolne ocenianie uczniów skłania do refleksji nad efektywnością organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w przypadku większości nauczycieli reprezentujących gimnazjum osiągające wyższe wyniki w toku egzaminów zewnętrznych. Prawidłowość tę potwierdziło 88% respondentów. Wśród podanych

przykładów wymienione zostały: zmiana metod i sposobu oceniania uczniów oraz ewaluacja i doskonalenie własnej metodyki nauczania.

Pedagodzy pracujący w Szkole B w większości nie określili swojego stanowiska wobec tak sprecyzowanego pytania (48% ankietowanych), tylko dla 40% ocenianie może stanowić źródło refleksji nad doskonaleniem własnego warsztatu dydaktycznego, lecz wyłącznie 14% spośród nich zdecydowało się podać szczegółowe przykłady świadczące o tym, że osobisty namysł nad procesem oceniania szkolnego rzeczywiście może wpływać na doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Aż 12% spośród respondentów ankiety przeprowadzanej wśród nauczycieli Szkoły B przyznało, że szkolne wartościowanie uczniowskich osiągnięć nie stanowi dla nich implikacji do jakichkolwiek refleksji nad efektywnością stosowanej metodyki nauczania.

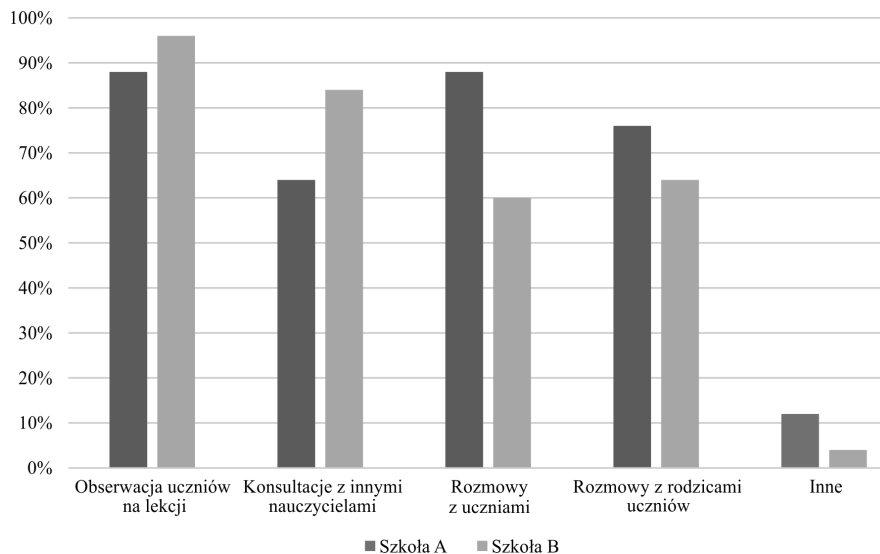
### **6.1.2. Różnice w nauczycielskich doświadczeniach z dydaktycznej praktyki oceniania**

Analiza materiału zgromadzonego w toku przeprowadzonej procedury badawczej dotyczącej nauczycielskich doświadczeń związanych z praktyką oceniania pozostaje zgodna, w przyjętej strukturze jej prezentacji, z procesem konstruowania oceny szkolnej i z właściwymi dla niego etapami, jakimi są: gromadzenie informacji o uczniach, ustalenie przedmiotowego zakresu oceny i zapoznanie uczniów z jej kryteriami, wybór formy oceniania, a także jego przebieg i konsekwencje.

Z przeprowadzonych badań ankietowych wynika, że nauczyciele reprezentujący Szkołę A czerpią niezbędne do przeprowadzenia procesu oceniania informacje o uczniach w równej mierze z obserwacji dokonywanych w toku prowadzonych zajęć lekcyjnych oraz z bezpośrednich rozmów z uczniami. W mniejszym stopniu wykorzystywane są w tym celu rozmowy z rodzicami uczniów czy konsultacje z innymi nauczycielami. Ankietowani pedagodzy ze Szkoły B, poza technikami obserwacyjnymi, informacje o uczniach czerpią przede wszystkim z konsultacji z innymi nauczycielami, w mniejszym zaś stopniu z bezpośrednich rozmów z uczniami i ich rodzicami. Wąskie grono ankietowanych nauczycieli (12% ze Szkoły A i 4% ze Szkoły B) wskazało ponadto inne źródła pozyskiwania informacji o uczniach, zgodnie wymieniając wśród nich rozmowy z pedagogiem szkolnym i analizę dokumentacji ucznia, jaką dysponuje placówka (wykres 30).

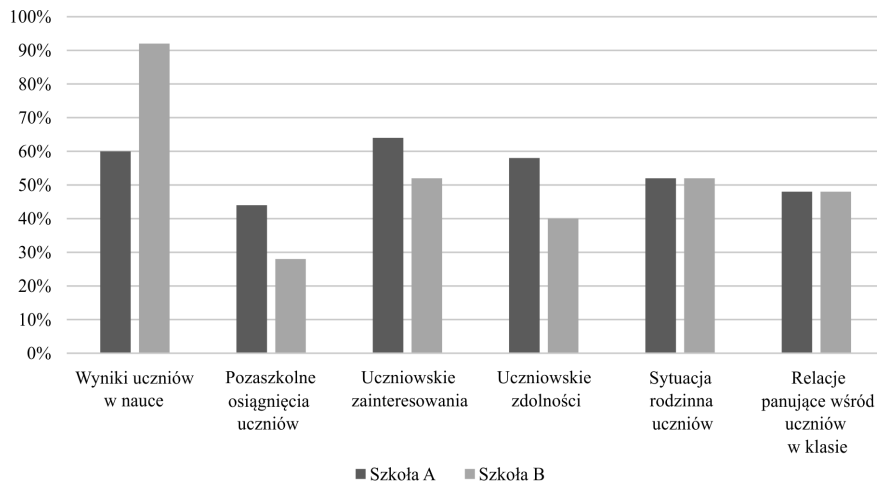
W merytorycznym zakresie gromadzonych przez nauczycieli informacji o uczniach także ujawniają się pewne dysproporcje. Pedagodzy ze Szkoły B w większym stopniu koncentrują się na poszukiwaniu informacji dotyczących wyników uczniów w nauce, podczas gdy ankietowani nauczyciele ze Szkoły A bardziej eksponują znaczenie informacji o uczniowskich zainteresowaniach, zdolnościach i osiągnięciach pozaszkolnych. W równej mierze wszyscy respondenci w zakresie obszarów informacyjnych odnoszących

się do ucznia, jakie w ich opiniach są istotne dla procesu wartościowania jego osiągnięć, wskazali sytuację rodzinną oraz relacje, jakie panują w wewnątrzklasowej społeczności. Omawiane czynniki prezentuje wykres 31.



Wykres 30. Źródła, z jakich nauczyciele badanych szkół czerpią informacje o uczniach

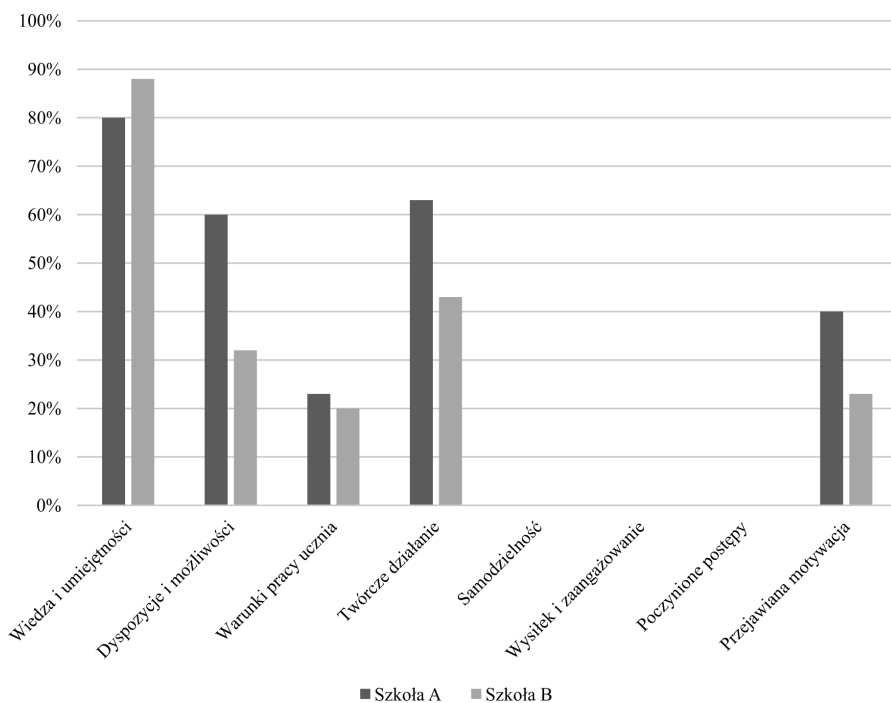
Źródło: opracowanie własne



Wykres 31. Zakres przedmiotowy gromadzonych przez nauczycieli badanych szkół informacji o uczniach

Źródło: opracowanie własne

Punktem wyjścia orientującym w znacznej mierze kierunki i dalsze konsekwencje procesu wartościowania szkolnych osiągnięć uczniów jest ustalenie przedmiotowego zakresu oceny. Analiza przeprowadzonej procedury badawczej ujawniła w tym obszarze rozbieżności dotyczące obu badanych grup respondentów. Największe dotyczą dyspozycji i możliwości ucznia, jego motywacji i twórczego działania, które w opiniach nauczycieli ze Szkoły A w większej mierze zasługują na miano jednego z przedmiotowych kryteriów oceny szkolnej. Zbliżone wartości przypisane zostały warunkom pracy ucznia, ankietowani pedagodzy ze Szkoły B częściej za nadrzędny uznawali poziom wiedzy i umiejętności opanowanych oraz zaprezentowanych w momencie kontroli ich podopiecznych. Żaden z ankietowanych pedagogów z obu szkół nie wskazał samodzielności, poczynionych postępów, uczniowskich wysiłków i zaangażowania przejawianych w procesie uczenia się jako elementów, które należałoby uczynić przedmiotem oceny szkolnej (wykres 32).



Wykres 32. Przedmiotowy zakres uczniowskiej oceny szkolnej w opiniach nauczycieli wybranych szkół

Źródło: opracowanie własne

Drugi etap procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, w szczególności o wspierającym dla ich edukacyjnego rozwoju charakterze, stanowi zapoznanie uczniów z przyjętymi przez nauczycieli kryteriami oceniania. Z przeprowadzonej procedury badawczej wynika, że 88% ankietowanych pedagogów reprezentujących szkołę osiągającą wyższe wyniki zewnętrzne zawsze zapoznaje z nimi swoich podopiecznych, pozostałe 12% nie czyni tego regularnie. W szkole osiągającej niższe wyniki wszyscy respondenci potwierdzili, że zapoznają swoich podopiecznych z kryteriami oceniania, jakiemu są oni poddawani.

Na uwagę zasługują również okoliczności, w jakich nauczyciele zapoznają uczniów z przyjętymi kryteriami oceniania, które, co wynika z opinii ankietowanych pedagogów, wykazują nieznaczne rozbieżności. Większość nauczycieli zapoznaje uczniów z kryteriami oceniania na początku roku szkolnego, tylko niektórzy robią to wraz z rozpoczęciem każdego kolejnego semestru nauki. W przypadku sprawdzianów obejmujących większe partie zrealizowanego materiału nauczania kryteria oceny precyzuje 56% respondentów ze Szkoły A i 36% ze Szkoły B, w obliczu sprawdzianów cząstkowych czyni to odpowiednio 44% i 42% badanych. Poza sprawdzianami ogólnymi rozbieżności w zakresie udzielanych odpowiedzi zauważyć można w odniesieniu do informowania o kryteriach oceny w sytuacji odpowiedzi ustnych obejmujących mniejsze partie zrealizowanego materiału nauczania (deklaruje je 32% nauczycieli ze Szkoły A i 16% ze Szkoły B). Tylko 4% ankietowanych pedagogów reprezentujących Szkołę A informuje uczniów o kryteriach oceniania z zakresu realizowanego na bieżąco materiału nauczania, czyniąc to w toku każdego zajęcia lekcyjnych.

Przeprowadzona procedura badawcza ujawniła także, że 40% nauczycieli pracujących w Szkole A zmienia ustalone wcześniej kryteria oceniania (np. w sytuacji analizy wyników prac i sprawdzianów uczniów), podobnie zresztą czynią nauczyciele ze Szkoły B. Spośród ankietowanych pedagogów z obu szkół 44% nie dokonuje zmian w tym zakresie, natomiast po 16% respondentów z każdej z grup nie sprecyzowało tu wyraźnie swojego stanowiska.

Trzecim etapem procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów jest wybór formy oceniania oraz ustalenie częstotliwości jej stosowania. Z przeprowadzonej analizy badawczej wynika, że nauczyciele ze Szkoły A oceniają każdego z uczniów średnio osiem razy w ciągu jednego semestru, w Szkole B pedagodzy czynią to czterokrotnie.

Tabela 52 prezentuje częstotliwość oceniania uczniów w kontekście zróżnicowanych form wartościowania ich edukacyjnej aktywności w obu uczestniczących w procedurze badawczej gimnazjach.

Tabela 52. Częstotliwość i zróżnicowanie form oceniania stosowanych przez nauczycieli badanych szkół

Forma oceniania	Częstotliwość (w %)									
	Bardzo często		Często		Czasami		Rzadko		Bardzo rzadko	
	Badana szkoła									
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Odpowiedzi ustne	40	16	16	36	36	12	8	12	0	24
Aktywność na lekcji	36	48	32	24	8	20	4	8	0	0
Kartkówki	16	12	44	40	32	24	4	8	4	16
Prace klasowe, sprawdziany, testy	8	4	44	28	28	60	16	0	4	8
Zeszyty, zeszyty ćwiczeń	16	12	24	20	24	36	8	4	28	28
Prace domowe	44	32	28	36	24	16	4	8	0	8
Praca w grupach	12	8	28	12	40	48	16	20	4	12
Prace dodatkowe (np. gry dydaktyczne)	8	4	4	4	44	28	20	28	24	30

Źródło: opracowanie własne.

Analizując materiał badawczy dotyczący etapów konstruowania oceny, warto nadmienić, że ankietowani pedagodzy wykazują się znajomością czynników, które w ich przekonaniu mogą obniżyć efektywność procesu oceniania szkolnego (tab. 53).

Tabela 53. Czynniki obniżające obiektywność oceniania uczniów w opiniach nauczycieli badanych szkół

Czynnik	Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli (w %)	
	Badana szkoła	
	A	B
Sympatia i antypatia do ocenianego	96	96
Sympatia i antypatia do ocenającego	60	76
Sytuacyjne zachowanie ucznia	72	84
Aparycja ucznia	32	52
Pochodzenie (status społeczny) ucznia	28	64
Doświadczenie i wiek nauczyciela	48	24
Kierowanie się intuicją w ocenianiu	76	40
Wiedza o tym, jak uczeń zazwyczaj reaguje na otrzymaną ocenę	84	60

Źródło: opracowanie własne.

Wyróżnione w tabeli 53 czynniki w znacznej mierze mogą pełnić funkcje determinantów dla samego przebiegu procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów. W zakresie przebiegu procesu oceniania z opinii wyrażonych przez nauczycieli wynika, że dokonują oni wyboru uczniów poddanych ocenie najczęściej w sposób losowy (po 88% respondentów ze Szkoły A i Szkoły B), bez względu na uzyskiwane przez nich wyniki. Po 4% nauczycieli z obu badanych grup ocenia przede wszystkim uczniów, którzy samodzielnie zgłaszają się do odpowiedzi, po 1% tych, których wyniki są najłabsze. Pozostali ankietowani wskazali kategorię „inne”, wyszczególniając w jej zakresie ocenianie uczniów, którzy najlepiej radzą sobie z wypowiedziami ustnymi, bądź tych, którzy rzadko samodzielnie zgłaszają chęć udzielenia jakiegokolwiek odpowiedzi i sporadycznie pojawiają się na zajęciach, a ponadto wybór uczniów według alfabetycznej kolejności ich nazwisk zamieszczonych w klasowym dzienniku.

W ramach procedury oceniania szkolnego większość nauczycieli nie dokonuje porównań uczniowskich sprawdzianów, klasówek i testów – takie stanowisko zadeklarowało 58% nauczycieli ze Szkoły A i 60% ze Szkoły B.

Zróznicowane podejście cechuje natomiast zagadnienie publicznego omówienia wybranych prac uczniów – realizuje je 68% pedagogów z gimnazjum osiągającego wyższe wyniki zewnętrzne i 36% nauczycieli z drugiego gimnazjum. Dla dokonania porównań ankietowani nauczyciele najczęściej wybierają prace najlepsze – aby pokazać wszystkim uczniom dobry wzorzec, rzadziej te losowo wybrane – bez względu na osiągnięty wynik, zdecydowanie zaś najrzadziej przeciętne – aby z jednej strony podkreślić dobrze wykonane zadania, z drugiej zaś wskazywać ewentualne błędy, oraz najniżej ocenione – by zobrazować jak najwięcej potencjalnych błędów.

W procesie oceniania, poza samą konstrukcją oceny, niezwykle istotne, zwłaszcza w perspektywie wspierania rozwoju ucznia, są także konsekwencje, jakie wywołuje ona zarówno w wewnątrzklasowej, jak i wewnątrzszkolnej społeczności. Skutków oddziaływania oceny szkolnej poszukiwać można m.in. w sferze uczniowskich emocji i motywacji do podejmowania dalszej aktywności edukacyjnej.

W zakresie emocji, jakie podczas oceniania towarzyszą uczniom, nauczyciele reprezentujący Szkołę A wskazywali najczęściej uczniowskie postanowienie poprawy i lęk, ale również zadowolenie i ochotę do nauki. W Szkole B pedagodzy wymieniali przede wszystkim lęk i uczniowską obojętność, znaczna część ankietowanych nie sprecyzowała swojego stanowiska w odniesieniu do tej kwestii. Nieliczni spośród ankietowanych nauczycieli ze Szkoły A stwierdzili, że emocje towarzyszące podopiecznym w procesie wartościowania ich osiągnięć podyktowane są specyfiką kontekstu sytuacyjnego (wybierając kategorię „inne”). Dane dotyczące omawianych zagadnień ilustruje tabela 54.

Tabela 54. Emocje towarzyszące uczniom w procesie oceniania w opiniach nauczycieli badanych gimnazjów

Emocje uczniów	Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli (w %)	
	Badana szkoła	
	A	B
Zadowolenie	36	28
Ochota do nauki	36	8
Postanowienie poprawy	48	24
Zniechęcenie	8	16
Lęk	40	52
Obojętność	16	40
Nie mam zdania	16	36
Inne	8	0

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych prezentowanych w tabeli 54 może skłaniać do zastanowienia, czy ocena i proces jej konstruowania nie stanowią narzędzi indoktrynacji uczniowskiej społeczności. W toku procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć swoich podopiecznych 56% ankietowanych nauczycieli ze Szkoły A zdecydowanie opowiada się za niewykorzystywaniem oceny szkolnej w sytuacjach innych niż sprawdzanie uczniowskiej wiedzy i umiejętności, 36% nie wyraziło swojego zdania w tej kwestii. W Szkole B 44% pedagogów uważa wykorzystywanie stopnia do celów innych niż ocenianie za niestosowne, 28% nie udzieliło precyzyjnej odpowiedzi, 32% natomiast podkreśliło, że szkolny stopień służący jako środek dyscyplinujący uczniów nie obniża ich motywacji do nauki.

Inną, niewątpliwie istotną konsekwencją procesu oceniania szkolnego w kontekście wspierania uczniów w rozwoju stanowi właściwa uczniowska interpretacja otrzymanej oceny, która warunkuje i orientuje przyszłe działania edukacyjne. Rozbieżności w zakresie czynników wywierających wpływ na właściwą interpretację oceny przez ucznia, wynikające z opinii wyrażonych przez obie grupy uczestniczących w badaniu ankietowym nauczycieli, przedstawia tabela 55, odpowiednio zaś konsekwencje błędnej interpretacji teje oceny – tabela 56.



Tabela 55. Czynniki decydujące o właściwej interpretacji oceny przez ucznia w opiniach nauczycieli badanych szkół

Czynnik	Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli (w %)	
	Badana szkoła	
	A	B
Zgodność oceny z ustalonymi kryteriami	92	88
Wyjaśnienie uczniowi wysokości oceny	60	40
Komunikowanie oceny z użyciem zwrotów językowych zrozumiałych dla ucznia	60	52
Inne	4	8
Nie mam zdania	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 56. Konsekwencje niewłaściwej interpretacji ocen przez ucznia w opiniach nauczycieli wybranych gimnazjów

Konsekwencje	Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli (w %)	
	Badana szkoła	
	A	B
Obniżenie motywacji ucznia	76	64
Niechęć ucznia do szkoły	56	48
Negatywny wizerunek nauczyciela w opinii ucznia	60	56
Frustracja ucznia	52	40
Negatywne nastawienie ucznia do procesu uczenia się	76	52
Niska samoocena ucznia	68	48
Lęk ucznia przed uczestnictwem w procesie oceniania	52	24
Zniechęcenie ucznia do nauki danego przedmiotu	68	56
Inne	0	0
Nie mam zdania	8	8

Źródło: opracowanie własne.

Na zakończenie rozważań nad nauczycielskimi doświadczeniami wynikającymi z praktyki oceniania warto nadmienić, że zdecydowana większość nauczycieli z obu poddanych procedurze badawczej gimnazjów udostępniła uczniom do wglądu sprawdzone (wraz ze wskazaniem błędów i wskazówkami dotyczącymi stosownej ich korekty) prace klasowe, testy i sprawdziany (tab. 57) oraz stosunkowo często stwarza swoim podopiecznym możliwość poprawy uzyskanych przez nich ocen (tab. 58).

Tabela 57. Częstotliwość udostępniania uczniom do wglądu ich prac i sprawdzianów w opiniach nauczycieli badanych szkół

Częstotliwość udostępniania uczniom ich prac i sprawdzianów (w %)	Zawsze		Bardzo często		Często		Rzadko		Bardzo rzadko		Nigdy	
	Badana szkoła											
Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
		40	12	28	20	20	36	8	28	4	4	0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 58. Możliwość poprawy uzyskanej przez ucznia oceny w opiniach nauczycieli badanych szkół

Częstotliwość możliwości poprawy uzyskanej przez ucznia oceny (w %)	Zawsze		Bardzo często		Często		Rzadko		Bardzo rzadko		Nigdy	
	Badana szkoła											
Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
		60	48	16	4	22	44	0	4	0	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Na podsumowujące adresowaną do nauczycieli ankietę otwarte pytanie dotyczące największych problemów w ocenianiu uczniów z perspektywy własnej praktyki zawodowej odpowiedzi zdecydowali się udzielić jedynie nieliczni respondenci. W Szkole A wśród największych problemów związanych z procesem wartościowania uczniowskich osiągnięć wymieniono: nieprawidłowe rozumienie i możliwość niewłaściwej interpretacji oceny przez ucznia oraz niewłaściwy sposób komunikowania ocen szkolnych przez nauczyciela, w Szkole B natomiast brak obiektywizmu i sprawiedliwości w ocenianiu. Część spośród ankietowanych pedagogów reprezentujących gimnazjum osiągające wyższe wyniki zewnętrzne wskazała ponadto kierunki zmian, jakim powinno zostać poddane szkolne ocenianie uczniów, proponując większą indywidualizację procesu oceniania, większe różnicowanie kryteriów ocen podyktowane różnicami w indywidualnym

rozwoju uczniów oraz wsparcie oceny cyfrowej słownym komentarzem, wyjaśniającym uczniowi wysokość uzyskanej oceny, a także orientującym jego dalsze działania o charakterze edukacyjnym.

### **6.1.3. Różnice w ocenianiu jako obszarze kształtowania relacji nauczycieli z uczniami**

W bieżącym punkcie uwaga została skoncentrowana wokół porównania opinii nauczycieli z obu uczestniczących w procedurze badawczej gimnazjów na temat problematyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów oraz będących jego wynikiem relacji, jakie kształtowane są wewnątrz szkolnej społeczności – na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń oraz w środowisku uczniowskim. Zgodnie z przyjętymi we wcześniejszych rozdziałach założeniami ocenianie szkolne nie tylko kształtuje relacje panujące między uczniami zarówno w wewnątrzszkolnej, jak i wewnątrzklasowej społeczności, ale ponadto warunkuje uczniowskie postrzeganie osoby nauczyciela, szkoły jako instytucji, a nawet samego procesu uczenia się. Ocena szkolna w znacznej mierze wyznacza też kierunki dalszej drogi edukacyjnej uczących się.

Sposób kształtowania przez ocenę ogółu wspomnianych relacji jest konsekwencją realizacji relacyjnej funkcji oceny wspierającej i odpowiadającej jej fatycznej funkcji komunikacji językowej. Relacyjna funkcja oceny, opisana szczegółowo w rozdziale 3 poświęconym perspektywie i warunkom oceniania wspierającego, stanowi jeden z czynników determinujących kategorię wspierania w kontekście procesu wartościowania szkolnych osiągnięć uczniów. Relacje nauczyciela z uczniami postrzegane przez pryzmat szkolnego systemu oceniania edukacyjnych osiągnięć skoncentrowane są przede wszystkim na procesie komunikowania oceny uczniowi, typach komunikatów oraz przekazywanym z ich wykorzystaniem zasobie informacji. Analizę wyników badań dotyczących omawianej problematyki rozpoczyna przedstawienie nauczycielskich poglądów w kontekście zestawu twierdzeń charakteryzujących relacyjną funkcję oceny szkolnej (tab. 59). Dane te obrazują różnice w zgodności opinii nauczycieli z obu poddanych procedurze badawczej placówek z zamieszczonymi w niej twierdzeniami. Pedagodzy ze Szkoły A w większym stopniu zgadzają się z twierdzeniami zakładającymi, że ocenianie i jego efekt końcowy w postaci stopnia kształtują relacje między uczniem a nauczycielem, a także między samymi uczniami, oraz wpływają na sposób postrzegania nauczyciela przez jego podopiecznych. Respondenci ze Szkoły A w większości wyrazili też aprobatę dla twierdzenia, w świetle którego sposób komunikowania oceny uczniowi jest równie istotny jak jej wysokość, co może świadczyć o ich pełniejszym rozumieniu istoty komunikacji językowej w perspektywie wartościowania szkolnych osiągnięć o wspierającym rozwój uczniów charakterze.

Tabela 59. Zestaw twierdzeń określających relacyjną funkcję oceny w opiniach nauczycieli badanych szkół

Zestaw twierdzeń	Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli (w %)					
	Tak		Nie mam zdania		Nie	
	Badana szkoła					
	A	B	A	B	A	B
Przebieg procesu oceniania i jego efekt końcowy w postaci oceny wywierają wpływ na relacje panujące między uczniem a nauczycielem	56	36	24	40	20	24
Przebieg procesu oceniania i jego efekt końcowy w postaci oceny warunkują sposób postrzegania nauczyciela przez ucznia	52	48	36	40	12	12
Ocenianie szkolne wywiera wpływ na relacje panujące między uczniami	64	52	32	32	4	16
Sposób komunikowania oceny uczniowi jest równie istotny jak jej wysokość	76	52	4	20	20	28

Źródło: opracowanie własne.

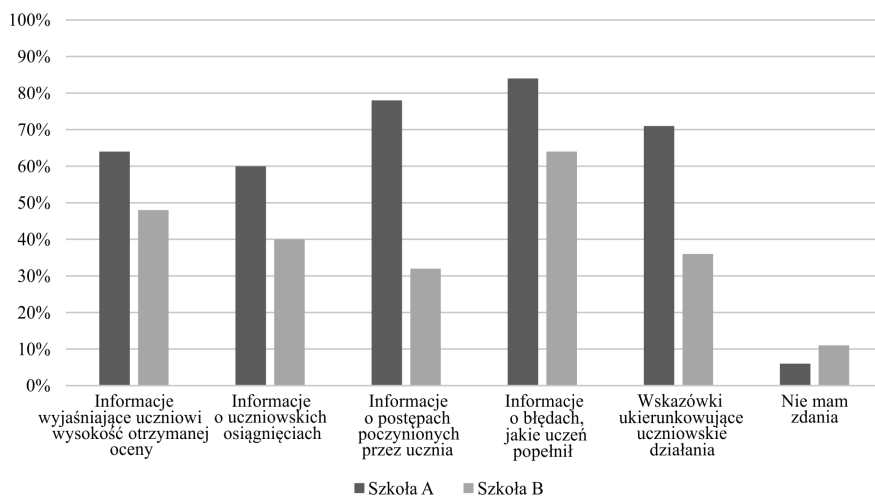
W tym miejscu warto podkreślić, że zdecydowana większość nauczycieli w gimnazjum osiągającym lepsze wyniki zewnętrzne deklaruje, iż w swojej praktyce dydaktycznej uzupełnia wystawiane uczniom oceny słownym komentarzem (40% respondentów przyznaje, że czyni to zawsze, 28% bardzo często), opinie pedagogów pracujących w szkole o niższych wynikach cechuje w tej kwestii większe zróżnicowanie (aż 28% respondentów przyznało, że rzadko uzupełnia wystawiane uczniom oceny słownym komentarzem). Zestawienie danych dotyczących wspierania oceny w procesie wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów komentarzem zamieszczone zostało w tabeli 60.

Tabela 60. Wspieranie szkolnej oceny ucznia komentarzem w opiniach nauczycieli badanych szkół

Częstotliwość występowania komentarza towarzyszącego ocenie ucznia (w %)	Zawsze		Bardzo często		Często		Rzadko		Bardzo rzadko		Nigdy	
	Badana szkoła											
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Odpowiedzi ankietowanych nauczycieli	40	12	28	20	20	36	8	28	4	4	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Wśród ankietowanych nauczycieli podzielone są poglądy na temat elementów, jakie towarzyszą ocenie komunikat powinien zawierać. W opiniach pedagogów ze Szkoły A na wspomniany komentarz powinny się składać przede wszystkim informacje wyjaśniające uczniowi popełnione przez niego błędy, w drugiej zaś kolejności wskazówki ukierunkowujące uczniowskie działania. Istotne jest także wyjaśnienie uczniowi wysokości uzyskanej przez niego oceny oraz informowanie go o poczynionych w nauce postępach. Zdaniem pedagogów reprezentujących Szkołę B towarzyszący ocenie komentarz powinien w pierwszej kolejności informować ucznia o popełnionych przez niego błędach, następnie zaś wyjaśniać wysokość uzyskanej oceny. Marginalizacji podlegają uczniowskie osiągnięcia, poczynione postępy oraz potrzeba zawarcia w nauczycielskim komentarzu wskazówek ukierunkowujących dalsze działania uczniów (wykres 33).



Wykres 33. Elementy komentarza wspierającego szkolną ocenę ucznia w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

#### 6.1.4. Różnice w zakresie oceniania wspierającego w opiniach nauczycieli

W bieżącym punkcie podjęta została próba ustalenia różnic, jakie charakteryzują modelowe kryteria oceniania wspierającego w porównawczym zestawieniu z wiedzą, opiniami, a także doświadczeniami nauczycieli z dydaktycznej praktyki oceniania realizowanej w obu uczestniczących w procedurze badawczej szkołach. Do porównania wykorzystano materiał badawczy pochodzący

z ankiety adresowanej do pedagogów, w której pojawił się zestaw pytań i kryteriów, obejmujący swym zakresem model oceny wspierającej i jej funkcji realizowanych na podstawie funkcji modelu językowej komunikacji interpersonalnej autorstwa Jakobsona, stanowiących zaplecze dla efektywnego komunikowania ocen o wspierającym charakterze. Wyniki zostały uzyskane dzięki określeniu przez respondentów stopnia, w jakim zgadzają się z zawartymi twierdzeniami charakterystycznymi dla modelu oceniania wspierającego w przyjętej uprzednio skali od 1 do 5 (1 – nie zgadzam się, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zgadzam się). Analogicznie jak w rozdziale 5 przyjęto założenie, że o pełnej zgodności nauczycielskich opinii i przekonań z modelowymi kryteriami oceniania wspierającego, a zatem o pełnej realizacji modelu, można mówić wówczas, gdy wskazana na uprzednio przyjętej skali wartość dla każdego z kryteriów wynosi 5.

Tabela 61. Funkcje modelu oceny wspierającej i modelu komunikacji językowej Romana Jakobsona w zestawieniu z twierdzeniami określającymi stosunek nauczycieli do oceniania wspierającego

Funkcja modelu komunikacji	Funkcja oceny wspierającej	Lista twierdzeń określających stosunek nauczycieli do oceniania wspierającego
1	2	3
Poznawcza	Diagnostyczna	<ol style="list-style-type: none"> <li>Ocena szkolna powinna przede wszystkim szczegółowo informować ucznia o jego osiągnięciach</li> <li>Oceniany uczeń powinien zawsze wiedzieć, które zadania wykonał poprawnie, a w których popełnił błędy</li> <li>Uczeń poddany procesowi oceniania powinien wiedzieć, jakie błędy popełnia w wykonywanych zadaniach</li> <li>Ocena winna informować ucznia o poczynionych przez niego postępach w nauce</li> </ol>
Metajęzykowa	Informacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>Uczeń powinien mieć wytłumaczone szczegółowe kryteria oceniania</li> <li>Kryteria oceniania powinny być dla ucznia zrozumiałe</li> <li>Ocena wystawiona uczniowi powinna odwoływać się do przyjętych uprzednio kryteriów oceniania</li> <li>Niezwykle istotne jest sprawdzenie, czy uczeń właściwie rozumie (interpretuje) otrzymaną ocenę</li> </ol>
Emotywna	Motywacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>Ocenianie szkolne (sposób komunikowania oceny) powinno motywować ucznia do pracy</li> <li>Ocena powinna pozytywnie wartościować osiągnięcia ucznia</li> <li>Istotne jest, aby komunikując ocenę, nauczyciel uwzględniał zaangażowanie i nakłady pracy ucznia</li> <li>Niezwykle ważne jest, aby komunikowanie oceny uczniowi rozpocząć od podania pozytywnych informacji dotyczących jego osiągnięć</li> </ol>

Tabela 61 (cd.)

1	2	3
Konatywna	Instruktażowa	13. Ocena powinna zawierać wskazówki pomagające uczniowi w rozwiązywaniu problemów (eliminowaniu błędów) dotyczących wykonywanych zadań 14. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zachęcać ucznia do poprawy popełnionych błędów 15. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien stwarzać uczniowi możliwość dyskusji na temat uzyskanej przez niego oceny 16. Komunikowanie oceny powinno zawierać wskazówki pomagające uczniowi w nauce (pomagające osiągać lepsze rezultaty w nauce)
Poetycka	Afirmacyjna	17. Komunikowanie oceny szkolnej powinno wspierać uczniowskie poczucie własnej wartości 18. Ocena szkolna powinna umożliwiać uczniowi poczucie sukcesu odniesionego w zakresie efektywnie wykonywanych przez niego działań 19. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zawsze uwzględniać indywidualne cechy ucznia 20. Komunikowanie oceny z użyciem deprecjonujących określeń dotyczących ucznia jest niedopuszczalne
Fatyczna	Relacyjna	21. W procesie oceniania nauczyciel winien zawsze wyrażać swoje oczekiwania względem uczniowskich osiągnięć 22. W komunikowaniu oceny niezwykle istotne jest określenie (ustalenie) dalszego kierunku działania ucznia 23. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien informować ucznia o kolejnych sprawdzianach jego postępów 24. Ocenianie szkolne winno uwzględniać uczniowski potencjał i możliwości jego rozwijania

Źródło: opracowanie własne.

Analiza różnic zgodności modelowych założeń oceniania wspierającego wraz z odpowiadającymi im poglądami nauczycieli dokonana została przez porównanie odpowiedzi grup pedagogów reprezentujących dwa gimnazja w obrębie sześciu funkcji, jakie powinna spełniać ocena wspierająca.

Pierwszą z funkcji oceny wspierającej jest funkcja diagnostyczna, której – zgodnie z założeniami poczynionymi w rozdziale 3 – odpowiada funkcja poznawcza modelu językowej komunikacji interpersonalnej. Wyniki uzyskane w toku badań przeprowadzonych wśród pięćdziesięciu nauczycieli obu szkół dotyczące diagnostycznej funkcji modelu oceniania wspierającego zamieszczono w tabeli 62.

Tabela 62. Diagnostyczna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego (poznawczej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła											
	1		2		3		4		5		A	B
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. Ocena szkolna powinna przede wszystkim szczegółowo informować ucznia o jego osiągnięciach	4	4	0	8	4	28	4	12	88	48	4,72	3,92
2. Oceniani uczeń powinien zawsze wiedzieć, które zadania wykonał poprawnie, a w których popełnił błędy	0	4	0	12	0	12	12	0	88	72	4,88	4,24
3. Uczeń poddany procesowi oceniania powinien wiedzieć, jakie błędy popełnia w wykonywanych zadaniach	0	4	0	12	0	12	4	8	96	64	4,96	4,16
4. Ocena powinna informować ucznia o poczynionych przez niego postępach w nauce	0	4	4	8	8	28	4	12	84	48	4,68	3,92
Średnia ogółem											4,81	4,06

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tabeli 62 wynika, że model oceniania ukształtowany w świadomości nauczycieli ze Szkoły A w większym stopniu może odpowiadać realizacji diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego. Pedagodzy z tej szkoły w większym bowiem stopniu zgadzają się z twierdzeniami zakładającymi, że ocena szkolna powinna szczegółowo informować ucznia o jego osiągnięciach, oceniani zaś uczeń winien wiedzieć, które zadania wykonał poprawnie, a w których popełnił błędy. Większy poziom zgodności opinii nauczycieli reprezentujących Szkołę A cechuje także twierdzenia traktujące o dokładnym wyjaśnieniu uczniowi popełnionych błędów oraz informowaniu go o poczynionych w procesie uczenia się postępach. Wyższy stopień zgodności ankietowanych pedagogów z każdym z twierdzeń charakteryzujących diagnostyczną funkcję modelu oceniania wspierającego



implikuje wyższą średnią poziomą akceptacji tej funkcji i stwarza większe szanse jej realizacji w szkolnej praktyce oceniania w Szkole A.

Drugą elementarną funkcją oceny wspierającej jest funkcja informacyjna, której realizację umożliwiła metajęzykowa funkcja modelu komunikacji interpersonalnej. Wyniki uzyskane w toku przeprowadzonej procedury badawczej dotyczące informacyjnej funkcji oceny wspierającej i odpowiadającej jej w modelu komunikacji językowej funkcji metajęzykowej prezentuje tabela 63.

Tabela 63. Informacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do informacyjnej funkcji oceniania wspierającego (metajęzykowej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła										A	B
	1		2		3		4		5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
1. Uczeń powinien mieć wytłumaczone szczegółowe kryteria oceniania	0	4	4	4	4	12	4	16	88	64	4,76	4,32
2. Kryteria oceniania powinny być dla ucznia zrozumiałe	0	4	4	4	4	12	4	12	88	68	4,76	4,36
3. Ocena wystawiona uczniowi winna odwoływać się do przyjętych uprzednio kryteriów oceniania	0	4	0	4	4	12	8	20	88	60	4,84	4,28
4. Niezwykle istotne jest sprawdzenie, czy uczeń właściwie rozumie (interpretuje) otrzymaną ocenę	0	4	0	4	12	24	12	36	76	32	4,64	3,88
Średnia ogółem											4,75	4,21

Źródło: opracowanie własne.

Nieco niższy poziom różnic cechuje opinie nauczycieli z obu szkół pozwalające na ustalenie stopnia zgodności modelu oceniania, jaki funkcjonuje w ich świadomości, z diagnostyczną funkcją oceny wspierającej. Pedagodzy pracujący w Szkole A w odniesieniu do każdego z typów twierdzeń wykazali większą zgodność z modelowymi założeniami diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego. Największe różnice można

zauważyć w przypadku twierdzenia podkreślającego istotną rolę weryfikacji uczniowskiego rozumienia otrzymanej oceny, najmniejsze zaś w przypadku twierdzenia zakładającego, że komunikowane przez nauczyciela kryteria oceniania powinny być zrozumiałe dla ucznia. Większy stopień zgodności opinii ankietowanych pedagogów z każdym z twierdzeń charakteryzujących diagnostyczną funkcję modelu oceniania wspierającego w Szkole A skutkuje wyższą średnią poziomu akceptacji tejże funkcji i większą szansą jej realizacji w szkolnej praktyce oceniania.

Trzecia z funkcji modelu oceniania wspierającego to funkcja motywacyjna, której w świetle teoretycznych założeń prezentowanych w rozdziale 3 odpowiada emotywna funkcja modelu komunikacji interpersonalnej. Wyniki dotyczące motywacyjnej funkcji oceny wspierającej, jakich dostarczyła analiza zebranego materiału badawczego, zostały zestawione w tabeli 64.

Tabela 64. Motywacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego (emotywniej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła											
	1		2		3		4		5		A	B
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. Ocenianie szkolne (sposób komunikowania oceny) powinno motywować ucznia do pracy	0	4	0	8	8	20	16	16	76	52	4,68	4,04
2. Ocena powinna pozytywnie wartościować osiągnięcia ucznia	0	4	0	8	4	32	16	8	80	48	4,76	3,88
3. Istotne jest, aby komunikując ocenę, nauczyciel uwzględnił zaangażowanie i nakłady pracy ucznia	0	4	4	12	4	28	16	24	76	32	4,64	3,68
4. Niezwykle istotne jest, aby komunikowanie oceny uczniowi rozpocząć od podania pozytywnych informacji dotyczących jego osiągnięć	0	8	0	4	4	28	12	28	84	32	4,80	3,72
Średnia ogółem											4,72	3,83

Źródło: opracowanie własne.

Analiza odpowiedzi udzielanych przez obie grupy ankietowanych nauczycieli, a dotyczących motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego, ujawnia różnice w każdym z typów twierdzeń ją charakteryzujących. Nauczyciele reprezentujący Szkołę A w większym stopniu zgadzają się, że ocenianie szkolne ma motywować ucznia do nauki, ich zdaniem ocena szkolna powinna również podkreślać uczniowskie osiągnięcia. Największe różnice obrazuje jednak porównanie zagadnień dotyczących uwzględnienia zaangażowania i nakładów pracy ucznia w procesie komunikowania oceny, jaką uzyskał, a także postulat, by komunikowanie oceny uczniowi rozpocząć od podania pozytywnych informacji dotyczących jego osiągnięć (tzw. efekt pierwszeństwa). Różnice w poziomie akceptacji tych twierdzeń widoczne w odpowiedziach pedagogów ze szkół A i B sięgają tutaj wartości rzędu jednego punktu w przyjętej pięciostopniowej uprzednio skali.

Jedną z najważniejszych funkcji w modelu oceniania wspierającego jest funkcja instruktażowa i odpowiadającą za jej realizację w procesie komunikowania oceny szkolnej konatywna funkcja komunikacji interpersonalnej.

Tabela 65. Instruktażowa funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do instruktażowej funkcji oceniania wspierającego (konatywnej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła										A	B
	1		2		3		4		5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Ocena powinna zawierać wskazówki pomagające uczniowi w rozwiązywaniu problemów (eliminowaniu błędów) dotyczących wykonywanych zadań	0	4	0	12	12	24	4	28	84	32	4,72	3,72
2. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zachęcać ucznia do poprawy popełnionych błędów	0	4	0	16	0	16	20	24	80	40	4,80	3,80

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
3. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien stwarzać uczniom możliwość dyskusji na temat uzyskanych przez nich ocen	8	12	8	12	12	36	40	24	32	16	3,80	3,20
4. Komunikowanie oceny powinno zawierać wskazówki pomagające uczniowi w nauce (pomagające osiągać lepsze rezultaty w nauce)	0	4	0	8	4	28	24	28	72	32	4,68	3,76
Średnia ogółem											4,50	3,62

Źródło: opracowanie własne.

Poziom zgodności opinii obu poddanych badaniu grup ankietowanych nauczycieli z twierdzeniami charakterystycznymi dla instruktażowej funkcji oceny wspierającej cechuje wyraźne i istotne zróżnicowanie. W przypadku twierdzeń zakładających, że ocena szkolna powinna zawierać wskazówki pomagające uczniowi w rozwiązywaniu problemów dotyczących wykonywania zadań, stopień zgodności opinii pedagogów ze Szkoły A jest o jeden punkt wyższy niż nauczycieli ze Szkoły B. Sytuacja przedstawia się analogicznie w odniesieniu do charakterystycznego dla instruktażowej funkcji oceniania wspierającego założenia, że komunikując ocenę, nauczyciel ma zachęcać ucznia do poprawienia popełnionych przez niego błędów. Wspomniane różnice poziomu akceptacji zaobserwować można także w przypadku twierdzeń stanowiących o tym, że nauczyciel powinien stwarzać uczniom możliwość dyskusji na temat uzyskanych przez nich ocen oraz że komunikowanie oceny winno zawierać wskazówki orientujące dalszą aktywność edukacyjną i pomagające uczniowi osiągać lepsze rezultaty w nauce. Większy stopień zgodności odpowiedzi ankietowanych pedagogów z każdym z twierdzeń charakteryzujących instruktażową funkcję modelu oceniania wspierającego generuje wyższą średnią poziomu akceptacji tej funkcji w Szkole A, stwarzając tym samym większe szanse i możliwości jej realizacji w szkolnej praktyce oceniania tej placówki.

Kolejna z funkcji oceny wspierającej to funkcja afirmacyjna, za której realizację w procesie komunikowania oceny, zgodnie z założeniami opisanymi w rozdziale poświęconym perspektywie i warunkom oceniania wspierającego, odpowiada poetycka funkcja językowej komunikacji interpersonalnej (tab. 66).

Tabela 66. Afirmacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do afirmacyjnej funkcji oceniania wspierającego (poetyckiej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła											
	1		2		3		4		5		A	B
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. Komunikowanie oceny szkolnej powinno wspierać poczucie własnej wartości uczniów	0	4	0	8	8	28	16	28	76	32	3,80	3,20
2. Ocena szkolna powinna umożliwiać uczniowi poczucie sukcesu odniesionego w zakresie efektywnie wykonywanych przez niego działań	4	4	0	8	8	24	24	24	64	40	4,44	3,88
3. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien zawsze uwzględniać indywidualne cechy ucznia	4	4	0	12	4	32	20	20	72	32	4,56	3,64
4. Komunikowanie oceny z użyciem deprecjonujących określeń dotyczących ucznia jest niedopuszczalne	0	8	0	12	0	16	4	12	96	52	4,96	3,68
Średnia ogółem											4,66	3,79

Źródło: opracowanie własne.

W zakresie twierdzeń charakteryzujących afirmacyjną funkcję oceny wspierającej największe różnice w stopniu zgodności dotyczą przede wszystkim twierdzenia zakładającego, że komunikowanie oceny z użyciem określeń deprecjonujących ucznia jest niedopuszczalne. W grupie nauczycieli ze Szkoły A stopień zgodności opinii z tym twierdzeniem wyniósł 4,96, podczas gdy w grupie nauczycieli ze Szkoły B jedynie 3,68. Wyższy poziom akceptacji pedagogów reprezentujących gimnazjum osiągające lepsze wyniki zewnętrzne zauważalny jest także w przypadku pozostałych trzech typów twierdzeń, co pozwala przypuszczać, że możliwości realizacji w szkolnej praktyce oceniania afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej są wyższe w Szkole A niż w Szkole B.

Ostatnią z funkcji charakterystycznych dla modelu oceniania szkolnego o wspierającym rozwój ucznia charakterze jest funkcja relacyjna, która ma budować relację między nauczycielem a uczniem, mającą być bezpośrednią próbą orientowania uczniowskiej aktywności w sposób wspierający jego rozwój, pośrednio zaś dążyć do uzyskania kontroli nad procesem uczenia się.

Za realizację relacyjnej funkcji oceny wspierającej odpowiada fatyczna funkcja modelu językowej komunikacji interpersonalnej Jakobsona.

Wyniki uzyskane w toku badań dotyczące relacyjnej funkcji modelu oceniania wspierającego zamieszczone zostały w tabeli 67.

Tabela 67. Relacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Twierdzenia określające stosunek nauczycieli do relacyjnej funkcji oceniania wspierającego (fatycznej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła										A	B
	1		2		3		4		5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. W procesie oceniania nauczyciel powinien zawsze wyrażać swoje oczekiwania względem uczniowskich osiągnięć	4	8	4	4	8	16	16	52	68	20	4,40	3,72
2. W komunikowaniu oceny niezwykle istotne jest określenie (ustalenie) dalszego kierunku działania ucznia	0	8	4	8	8	20	24	40	64	24	4,48	3,64
3. Komunikując ocenę, nauczyciel powinien informować ucznia o kolejnych sprawdzianach jego postępów	12	4	0	8	4	40	28	28	56	20	4,16	3,52
4. Ocenianie szkolne powinno uwzględniać uczniowski potencjał i możliwości jego rozwijania	0	4	0	8	0	20	20	32	80	36	4,80	3,88
Średnia ogółem											4,46	3,69

Źródło: opracowanie własne.

Z prezentowanych w tabeli 67 danych wynika, że poziom zgodności między konceptem oceniania egzystującym w świadomości poddanych ankiетowemu badaniu nauczycieli z twierdzeniami charakterystycznymi dla relacyjnej funkcji oceniania wspierającego jest wyższy w przypadku Szkoły A. Pedagodzy z tej placówki wykazali w swoich odpowiedziach większą aprobatę dla założeń stanowiących, że nauczyciel powinien wyrażać swoje oczekiwania względem uczniowskich osiągnięć, określać kierunek dalszej aktywności edukacyjnej ucznia oraz informować go o kolejnych sprawdzianach poczynionych przez niego postępów. Nauczyciele reprezentujący gimnazjum, które osiąga korzystniejsze wyniki w toku egzaminów zewnętrznych, w większym stopniu dostrzegli również

potrzebę uwzględnienia uczniowskiego potencjału oraz możliwości jego rozwijania z wykorzystaniem procesu wartościowania szkolnych osiągnięć. Wyższy poziom zgodności opinii pedagogów ze Szkoły A z każdym z typów twierdzeń pozwala przypuszczać, że poziom realizacji relacyjnej funkcji oceny jest wyższy w tej placówce niż w Szkole B. Tabela 68 przedstawia komparatystyczne zestawienie wszystkich wspomnianych uprzednio funkcji modelu oceny wspierającej oraz odpowiedzialnych za ich realizację funkcji modelu językowej komunikacji interpersonalnej wraz ze średnią stopnia zgodności nauczycieli obu szkół z modelowymi kryteriami oceny wspierającej, realizowanej dzięki wykorzystaniu zróżnicowanych form komunikacji interpersonalnej. W tabeli zamieszczono też dane obrazujące istotność różnic w rozkładach średnich, tak aby w toku analizy komparatystycznej można było wnioskować, w obszarze których funkcji modelu oceny wspierającej, a także funkcji komunikacji językowej, różnice dzielące obie poddane badaniu szkoły są istotne statystycznie.

Tabela 68. Funkcje modelu oceny wspierającej w opiniach nauczycieli

Ocenianie wspierające	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji językowej)											
	Diagnostyczna (poznawcza)		Informacyjna (meta-językowa)		Motywacyjna (emotywna)		Instruktażowa (kognatywna)		Afirmacyjna (poetycka)		Relacyjna (fatyczna)	
Badana szkoła	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Średnia poziomu zgodności w opiniach nauczycieli	4,81 (0,45)	4,06 (1,18)	4,75 (0,59)	4,21 (1,05)	4,72 (0,44)	3,83 (1,10)	4,50 (0,51)	3,62 (1,02)	4,66 (0,54)	3,79 (1,10)	4,46 (0,69)	3,69 (1,03)
Istotność poziomu różnic średnich <sup>1</sup>	0,000		0,013		0,000		0,002		0,000		0,003	

Liczby w nawiasach oznaczają odchylenia standardowe dla poddanych analizie wartości.

Źródło: opracowanie własne.

<sup>1</sup> Analizę niezbędną do uzyskania wyników przeprowadzono w następujących etapach: 1) dla każdej zmiennej niezależnej obliczono wariancje wyników w ramach przyjętych kryteriów oraz wykonano test jednorodności wariancji; 2) w przypadku gdy wynik testu jednorodności wariancji nie pozwalał na odrzucenie hipotezy o braku różnic pomiędzy wariancjami ( $p \geq 0,05$ ), wykonano analizę ANOVA klasycznym testem Fishera-Snedecora (F Snedecora (obliczono wariancję wewnątrzgrupową oraz międzygrupową dla wszystkich wartości zmiennej)); 3) w sytuacji gdy wynik testu Levene'a pozwalał na odrzucenie hipotezy o równości wariancji, do porównywania średnich zastosowano „mocne testy równości średnich” (testy Welch’a i Browna-Forsythe’a). Zob. W. Szymczak, *Podstawy statystyki dla psychologów. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2018, s. 244–348.

Przedstawione w tabeli 68 dane pozwalają określić różnice średnich poziomu zgodności opinii nauczycieli z twierdzeniami charakterystycznymi dla modelu oceny o wspierającym charakterze, będące wynikiem porównania szkół osiągających zróżnicowane rezultaty zewnętrzne jako istotne statystycznie.

Najwyższe z nich zachodzą w obrębie diagnostycznej funkcji oceny oraz odpowiadającej jej poznawczej funkcji komunikacji językowej funkcji motywacyjnej, za której realizację odpowiada emotywna funkcja języka, oraz funkcji afirmacyjnej, a także odpowiadającej jej w modelu komunikacji interpersonalnej funkcji poetyckiej. Niższy poziom statystycznie istotnej różnicy w rozkładach średnich charakterystycznych dla obu szkół cechuje funkcję relacyjną (faktyczna funkcja komunikacyjna), najniższy zaś informacyjną funkcję oceny wspierającej, której realizacyjne podłoże stanowi metajęzykowa funkcja komunikacji interpersonalnej.

## 6.2. Ocenianie w recepcji uczniów

Przeprowadzona w niniejszym podrozdziale analiza zgromadzonego materiału ma na celu ustalenie różnic w zakresie wiedzy i opinii uczniów na temat procesu oceniania, uczniowskich doświadczeń ze szkolnej praktyki wartościowania ich edukacyjnych osiągnięć, oceniania jako elementu kształtującego relacje uczniów z nauczycielami, a także oceny wspierającej w opiniach uczących się, jakie notowane były w obszarze poddanych badaniu szkół. Przyjęta struktura opisu zebranego materiału badawczego implikuje podział podrozdziału na trzy części, w układzie analogicznym do tego, jaki przyjęto na użytek analizy i prezentacji zagadnień poświęconych obrazowi oceniania obecnego w świadomości nauczycieli.

Punktem wyjścia do dalszych rozważań jest próba określenia u uczniów różnic w zakresie ogólnej znajomości procesu wartościowania szkolnych osiągnięć. Drugi z etapów stanowi poszukiwanie ewentualnych rozbieżności w sferze uczniowskiej recepcji przyjętej i stosowanej przez nauczycieli w ich codziennej praktyce zawodowej metodyki oceniania, ostatni zaś jest próbą oszacowania poziomu różnic w obrębie wpływu oceniania na relacje uczniów z nauczycielami w kontekście wspierania rozwoju edukacyjnego uczących się.

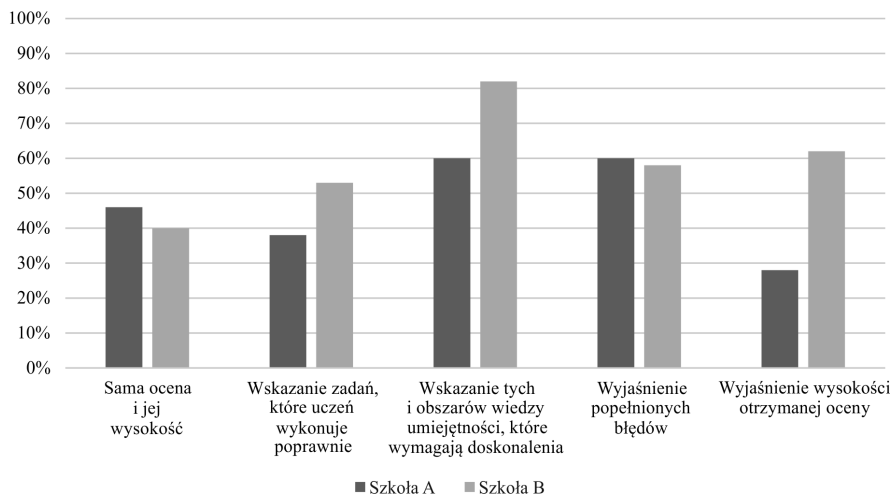
Prezentowane wyniki stanowią zestawienie odpowiedzi pochodzących z kwestionariuszy ankiet przeprowadzonych wśród uczniów uczęszczających do obu poddanych procedurze badawczej gimnazjów, próba badawcza liczy łącznie trzysta pięćdziesiąt osób.



### 6.2.1. Różnice w wiedzy i opiniach uczniów na temat procesu oceniania szkolnego

Analiza materiału zgromadzonego w toku przeprowadzonej procedury badawczej, obejmującej swym zakresem wiedzę i opinie uczniów na temat procesu oceniania szkolnego, koncentruje się wokół zagadnień mających na celu przede wszystkim odpowiedź na pytanie o to, w jakim stopniu w obu badanych szkołach ocenianie pomaga uczniom w nauce, oraz ustalenie zróżnicowania najważniejszych dla uczących się elementów oceny.

Jak wskazują wyniki przeprowadzonych badań, najważniejsze informacje, które zdaniem uczniów ze Szkoły A, a zatem gimnazjum osiągniętego wyższe wyniki w toku egzaminów zewnętrznych, powinna zawierać ocena szkolna, dotyczą głównie wskazania tych obszarów wiedzy i umiejętności, które wymagają dodatkowych nakładów pracy w celu ich dalszego doskonalenia. Ankietowani uczniowie w swoich odpowiedziach wskazywali również na duże znaczenie samej wysokości otrzymanej oceny oraz na konieczność jej szczegółowego wyjaśnienia, a także wytłumaczenia istoty błędów popełnianych przez nich w wykonywanych zadaniach. W Szkole B, a więc w gimnazjum, którego wyniki w toku zewnętrznych egzaminów są niższe, w informacyjnym zakresie oceny uczniowie podkreślali przede wszystkim potrzebę ustalenia obszarów wiedzy i umiejętności wymagających dodatkowych nakładów pracy, identyfikację i wyjaśnienie popełnionych błędów, wskazanie zadań wykonanych poprawnie oraz wyjaśnienie wysokości otrzymanej oceny. Dane ilustrujące omówione prawidłowości prezentuje wykres 34.



Wykres 34. Informacje, jakie powinna zawierać ocena szkolna, w opiniach uczniów wybranych szkół

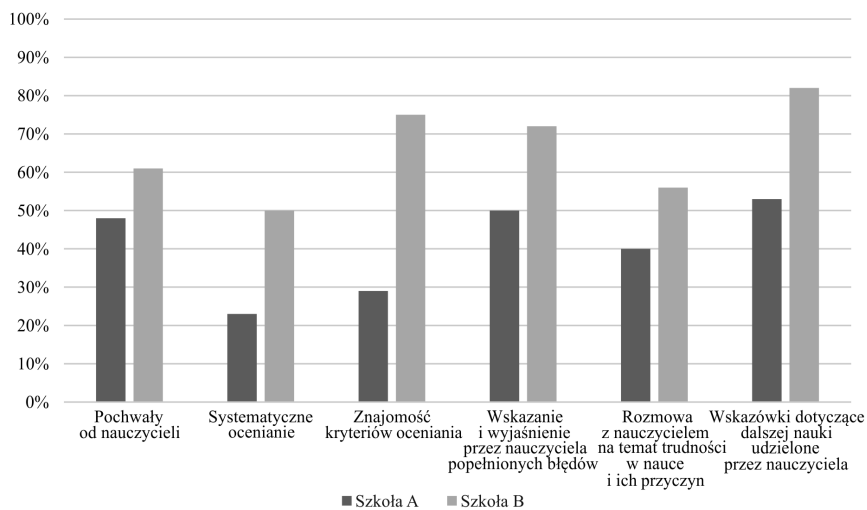
Źródło: opracowanie własne

Zebrany w toku przeprowadzonych badań materiał różnicuje wyniki uczniowskich odpowiedzi na pytanie o to, czy szkolne ocenianie pomaga im w nauce. W Szkole A 19% gimnazjalistów udzieliło odpowiedzi twierdzącej, 27% nie sprecyzowało swojego stanowiska, podczas gdy 54% stwierdziło, że ocenianie nie pomaga im w nauce. W Szkole B jedynie 3% ankietowanych uczniów potwierdziło, że ocena szkolna pomaga im się uczyć, 53% nie wskazało jednoznacznej odpowiedzi, a 44% wskazało, że ocenianie szkolne w perspektywie nauki nie okazuje się pomocne.

Wśród elementów procesu oceniania przydatnych w toku dalszej drogi edukacyjnej ankietowani uczniowie ze Szkoły A podkreślali przede wszystkim znaczenie udzielanych przez nauczycieli wskazówek dotyczących dalszego uczenia się oraz wskazania i wyjaśnienia popełnionych błędów. Gimnazjaliści dostrzegali również istotną rolę rozmów z nauczycielami na temat ewentualnych problemów i trudności w nauce, a także pochwał otrzymanych od pedagogów. W mniejszym stopniu ankietowani uczniowie w Szkole A jako na elementy pomagające im w nauce wskazywali na znajomość kryteriów oceniania oraz systematyczność przeprowadzania procesu wartościowania ich osiągnięć.

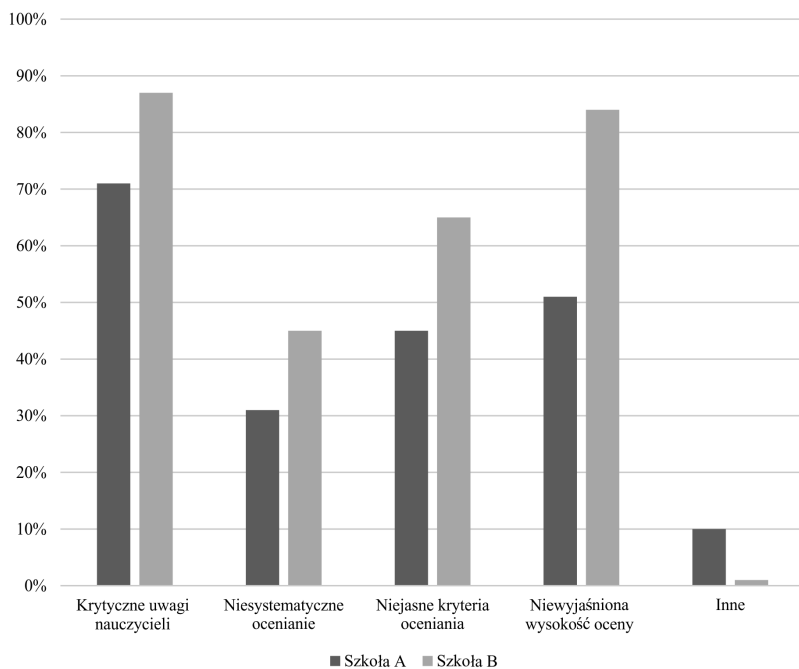
Gimnazjaliści ze Szkoły B w swoich odpowiedziach wśród elementów pomocnych w nauce w pierwszej kolejności zwracali uwagę na udzielone przez nauczyciela instrukcje dotyczące ich dalszej nauki, wyjaśnianie kryteriów oceniania oraz wskazanie popełnionych w wykonywanych zadaniach błędów. Ta grupa respondentów w mniejszym stopniu zgłaszała potrzebę rozmów z nauczycielem na temat trudności w nauce i ich przyczyn, mniejsze okazały się też oczekiwania pochwał od nauczycieli czy potrzeba systematycznego oceniania szkolnych osiągnięć. Warto podkreślić, że w każdym z wymienionych elementów procentowe wartości dla odpowiedzi uczniów ze Szkoły B okazały się wyższe od tych, jakie charakteryzują uczniów ze Szkoły A, co w konsekwencji może sugerować istnienie większych deficytów w szkolnej praktyce edukacyjnej oceniania realizowanej przez nauczycieli w gimnazjum osiągającym niższe wyniki zewnętrzne.

Wśród elementów systemu oceniania przeszkadzających uczniom w dalszym procesie uczenia się ankietowani gimnazjaliści zgodnie wskazali przede wszystkim krytyczne uwagi nauczycieli kierowane pod ich adresem, brak wyjaśnienia wysokości otrzymanej oceny, niejasne kryteria, na podstawie których pedagogzy oceniają ich osiągnięcia, oraz niesystematyczne ich wartościowanie. Również w przypadku tego zagadnienia w każdym z wymienionych elementów procentowe wartości dla odpowiedzi udzielanych przez uczniów ze Szkoły B okazały się wyższe od tych, jakie cechują odpowiedzi uczniów ze Szkoły A, co w konsekwencji może sugerować wyższy stopień obecności czynników utrudniających naukę w szkolnej praktyce edukacyjnej realizowanej przez nauczycieli placówki o niższych efektach zewnętrznych. Część ankietowanych przyznała, że proces oceniania nie pomaga im w dalszej nauce, gdyż nauczyciele deprecjonują ich wysiłki i wysmiewają popełnione błędy, czyniąc to publicznie na forum całej klasy (kategoria „Inne”).



Wykres 35. Ocenianie szkolne jako pomoc w nauce w opiniach uczniów wybranych szkół

Źródło: opracowanie własne



Wykres 36. Ocenianie szkolne jako przeszkoda w nauce w opiniach uczniów wybranych szkół

Źródło: opracowanie własne

Znaczna część uczniów przyznaje, że w ich szkole obowiązuje wewnętrzny system oceniania – świadomość jego istnienia potwierdziło 80% gimnazjalistów ze Szkoły A i 56% ze Szkoły B. Blisko 17% respondentów z gimnazjum osiągającego wyższe wyniki zewnętrzne nie sprecyzowało swojego stanowiska w tej kwestii, podobnie jak 48% uczniów drugiego gimnazjum. Pozostali ankietowani nie wykazali się znajomością istnienia wewnętrznego systemu oceniania obowiązującego w ich placówce (3% uczniów ze Szkoły A i 2% ze Szkoły B). Jednocześnie warto podkreślić, że blisko 90% uczniów ze Szkoły A wspomniało, iż nauczyciele zapoznają ich z zasadami wewnętrznego systemu oceniania, podczas gdy w Szkole B ową prawidłowość potwierdziło jedynie 50% ankietowanych.

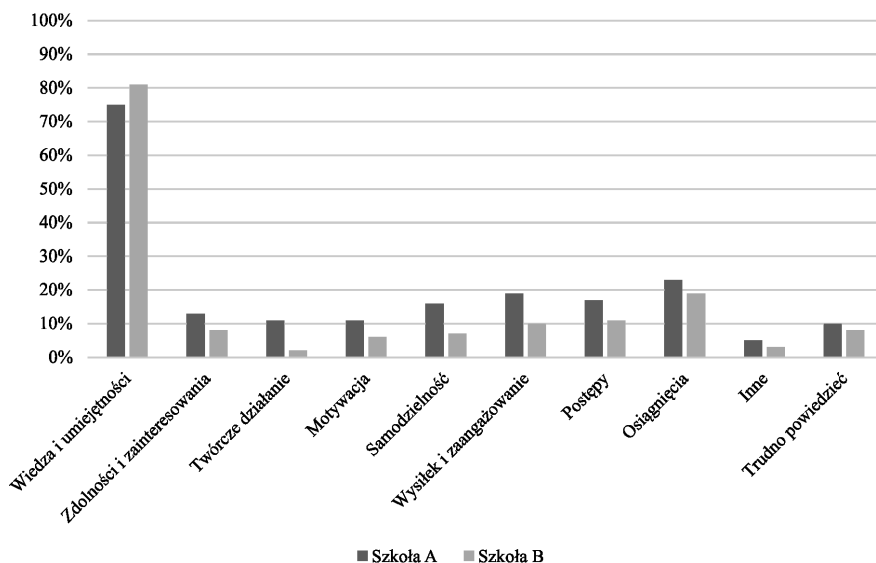
### 6.2.2. Różnice w uczniowskich doświadczeniach ze szkolnej praktyki oceniania

Analiza materiału zgromadzonego w toku przeprowadzonej procedury badawczej odnoszącej się do uczniowskich doświadczeń związanych z praktyką oceniania – podobnie jak w podrozdziale dotyczącym doświadczeń nauczycieli – pozostaje zgodna w przyjętej strukturze jej prezentacji z procesem konstruowania oceny szkolnej, koncentrując się wokół zagadnień informowania uczniów o wystawionych przez nauczycieli ocenach z przedmiotu, który podlega dydaktycznemu wartościowaniu, ustalenia kryteriów oceny, częstotliwości i wyboru form oceniania oraz konsekwencji, jakie są wynikiem owego procesu.

W przedmiotowym zakresie oceny szkolnej ankietowani gimnazjaliści pozostają zgodni, że w pierwszej kolejności nauczyciele oceniają poziom wiedzy i stopień opanowanych umiejętności. W Szkole A w opiniach ankietowanych gimnazjalistów poza wspomnianymi elementami nauczyciele w przedmiotowym zakresie oceny uwzględniają kolejno: uczniowskie osiągnięcia, wysiłek i zaangażowanie przejawiane w procesie uczenia się, poczynione postępy, samodzielność, uczniowskie zdolności i zainteresowania, a także motywację i twórcze działania. W Szkole B poza wiedzą i umiejętnościami uczniów nauczyciele oceniają przede wszystkim osiągnięcia swoich podopiecznych, ich wysiłek i zaangażowanie widoczne w procesie uczenia się, a także zdolności i zainteresowania, samodzielność, motywację oraz twórcze działania (wykres 37).

Ponad połowa ankietowanych gimnazjalistów ze Szkoły A przyznała, że nauczyciele zapoznają ich z kryteriami oceniania, podczas gdy w Szkole B stanowisko to potwierdziło tylko 37% uczniów. Najczęściej czynią to na początku roku szkolnego (91% odpowiedzi w Szkole A, 60% w Szkole B), w sytuacji sprawdzianów obejmujących większe partie zrealizowanego materiału nauczania (32% w Szkole A, jedynie 3% w Szkole B), rzadziej

zaś na początku każdego semestru (19% w Szkole A, 12% w Szkole B) czy w obliczu sprawdzianów bieżących wiadomości – obejmujących swym zakresem mniejsze partie materiału (14% w Szkole A, 1% w Szkole B).



Wykres 37. Przedmiot oceny szkolnej w opiniach uczniów

Źródło: opracowanie własne

Warto nadmienić, że zdaniem 37% uczniów ze Szkoły A i aż 67% ze Szkoły B nauczyciele nie przestrzegają ustalonych wcześniej kryteriów oceny, 40% gimnazjalistów ze Szkoły A przyznało, że pedagodzy zachowują wskazane konsekwencje w zakresie ich przestrzegania, w Szkole B potwierdziło to tylko 5% ankietowanych. Pozostali uczniowie nie sprecyzowali swojego stanowiska w tej kwestii.

Analizę materiału zgromadzonego w toku procedury badawczej dotyczącej zróżnicowania częstotliwości i wyboru form oceniania w doświadczeniach ankietowanych uczniów reprezentujących obie szkoły przedstawia tabela 69.

W zakresie przebiegu procesu oceniania z opinii wyrażanych przez uczniów reprezentujących gimnazjum osiągające wyższe wyniki zewnętrzne można wnioskować, że nauczyciele dokonują wyboru uczniów poddanych ocenie przede wszystkim w sposób losowy, bez względu na uzyskiwane przez nich wyniki. Takie stanowisko podziela 37% ankietowanych. Blisko 16% respondentów przyznało, że oceniani są również uczniowie najłabsi, 11% wskazało uczniów osiągających najlepsze wyniki w nauce, a 10% tych, którzy samodzielnie zgłaszają się do odpowiedzi. Pozostali uczniowie nie określili precyzyjnie swojego stanowiska w kontekście tego zagadnienia.

Tabela 69. Częstotliwość form oceniania w opiniach uczniów (w %)

Formy oceniania	Bardzo często		Często		Czasami		Rzadko		Bardzo rzadko	
	Badana szkoła									
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Odpowiedzi ustne	15	19	26	34	43	38	12	6	3	4
Aktywność na lekcji	21	1	47	10	25	18	6	35	63	36
Kartkówki	40	57	45	8	14	29	1	2	0	4
Prace klasowe, sprawdziany, testy	39	4	40	58	40	31	1	2	0	4
Zeszyty, zeszyty ćwiczeń	3	2	12	4	43	15	22	10	16	68
Prace domowe	36	11	24	38	27	33	10	13	3	5
Praca w grupach	1	0	10	3	28	13	29	18	32	66
Prace dodatkowe (np. gry dydaktyczne)	1	0	1	0	15	8	21	4	62	88

Źródło: opracowanie własne.

W świetle opinii gimnazjalistów ze Szkoły B najczęściej oceniani są uczniowie wybrani przez nauczycieli w sposób losowy (prawidłowość tę potwierdza 40% ankietowanych uczniów), następnie uczniowie, których określić można mianem najlepszych (23%) oraz najłabszych (11%), na samym zaś końcu uczniowie, którzy dobrowolnie zgłaszają się do odpowiedzi (1%). Pozostali respondenci nie określili swojego stanowiska w tej kwestii.

Z uczniowskich doświadczeń będących rezultatem procesu oceniania wynika, że większość nauczycieli dokonuje porównań uczniowskich sprawdzianów, klasówek i testów – taką opinię zadeklarowało 71% gimnazjalistów ze Szkoły A i 73% uczniów ze Szkoły B. Do porównań wybierane są najczęściej prace tych uczniów, którzy zazwyczaj osiągają najlepsze wyniki w nauce, oraz prace tych, których wyniki są zwykle najłabsze (według wypowiedzi 34% ankietowanych ze Szkoły A i 30% ze Szkoły B), rzadziej zaś prace do porównań są wybierane losowo, bez względu na osiągnięte przez uczniów rezultaty (potwierdza to 7% respondentów ze Szkoły A i 18% ze Szkoły B), wedle reguły: prace najlepsze z pracami przeciętnymi (17% ze Szkoły A i 7% ze Szkoły B), najrzadziej zaś prace przeciętne z najłabszymi (2% w Szkole A i niecały 1% w Szkole B). Pozostali ankietowani nie sprecyzowali swoich poglądów. Zdecydowana większość ankietowanych gimnazjalistów z obu badanych szkół potwierdziła również, że nauczyciele dokonują publicznego omówienia wybranych prac, traktując je jako przykłady. W tym celu najczęściej wybierane są prace najwyższej ocenione – aby pokazać wszystkim uczniom dobry wzorzec (potwierdza to 55% ankietowanych ze Szkoły A i 34% ze Szkoły B), rzadziej te losowo wybrane – bez względu na osiągnięty wynik

(odpowiednio 16% i 10%), zdecydowanie zaś najrzadziej przeciętne – aby z jednej strony podkreślić pozytywnie wykonane działania, z drugiej wskazywać ewentualne błędy (2% respondentów w Szkole A i 1% w Szkole B) oraz najniżej ocenione – by zobrazować jak najwięcej potencjalnych błędów (4% respondentów ze Szkoły A i 6% ze Szkoły B).

Ponad połowa ankietowanych uczniów ze Szkoły A przyznaje, że nauczyciele udostępniają im ocenione i poprawione sprawdziany (65%), w Szkole B owa prawidłowość znajduje swój wyraz w opiniach 35% ankietowanych gimnazjalistów. Jednocześnie 30% uczniów z gimnazjum osiągnącego wyższe wyniki zewnętrzne deklaruje, że nauczyciele stwarzają im możliwość poprawy uzyskanych ocen (25% nie określiło swojego stanowiska, 43% takiej możliwości nie potwierdza), w Szkole B na taką szansę może liczyć jedynie 15% ankietowanych (42% nie wskazało wyraźnej odpowiedzi, pozostałe 43% stwierdziło, że nauczyciele nie stwarzają im możliwości poprawy uzyskanych ocen).

W procesie oceniania, poza samą konstrukcją oceny, niezwykle istotne – zwłaszcza w perspektywie wspierania rozwoju ucznia – są także konsekwencje, jakie stopień wywołuje zarówno w wewnątrzklasowej, jak i wewnątrzszkolnej społeczności. Skutków oddziaływania oceny szkolnej – jak wspomniano w podrozdziale poświęconym doświadczeniom nauczycieli – poszukiwać można w sferze uczniowskich emocji oraz motywacji do podejmowania dalszej aktywności edukacyjnej.

Zakres zróżnicowania emocji, jakie towarzyszą uczniom w procesie oceniania w obu badanych szkołach, prezentuje tabela 70.

Tabela 70. Emocje towarzyszące procesowi oceniania w opiniach i doświadczeniach uczniów

Emocje uczniów	Odpowiedzi ankietowanych (w %)	
	Badana szkoła	
	A	B
Zadowolenie	34	4
Ochota do nauki	20	2
Postanowienie poprawy	36	36
Zniechęcenie	36	80
Lęk	38	84
Obojętność	22	43
Inne	6	0,6

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych prezentowanych w tabeli 70 może skłaniać do refleksji, czy ocena i proces jej konstruowania nie stanowią narzędzi indoktrynacji uczniowskiej społeczności. Zdecydowana większość uczniów w gimnazjach poddanych procedurze badawczej potwierdziła, że w toku procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć nauczyciele wykorzystują ocenianie szkolne w sytuacjach innych niż sprawdzanie uczniowskiej wiedzy i umiejętności (87% respondentów ze Szkoły A i aż 90% ze Szkoły B), wśród których wymienione zostały: karanie uczniowskiej niesubordynacji (wskazało je 53% ankietowanych gimnazjalistów w Szkole A i 90% w Szkole B), zaprowadzanie porządku w klasie (49% uczniów ze Szkoły A i 58% ze Szkoły B), dyscyplinowanie uczniów (53% ze Szkoły A i 58% ze Szkoły B). Blisko 40% gimnazjalistów ze Szkoły A przyznało, że nauczyciele korzystają z oceny szkolnej także dla nagradzania właściwych postaw uczących się, w Szkole B prawidłowość tę potwierdziło jedynie 8% ankietowanych uczniów.

Warto nadmienić, że 58% respondentów ankiety z gimnazjum osiągającego wyższe wyniki zewnętrzne i 85% respondentów z gimnazjum, którego wyniki uzyskane w toku egzaminowania zewnętrznego są niższe, przyznało, że wykorzystywanie przez nauczycieli oceny jako środka dyscyplinującego wyraźnie zniechęca ich do dalszej nauki. Zdanie przeciwne wyraziło 18% uczniów ze Szkoły A i 8% ze Szkoły B, pozostali zaś nie określili swojego stanowiska.

### **6.2.3. Różnice w ocenianiu jako elemencie kształtowania relacji uczniów z nauczycielami**

Zakres merytoryczny bieżącego punktu koncentruje się wokół problematyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów w perspektywie kształtowania relacji w środowisku szkolnym – z jednej strony relacji panujących w grupie uczniów, z drugiej zaś tych obecnych na płaszczyźnie uczeń–nauczyciel. Jak już wspomniano, ocenianie szkolne z jednej strony kształtuje relacje panujące między uczniami oraz warunkuje uczniowskie postrzeganie osoby nauczyciela, szkoły jako instytucji, a nawet samego procesu uczenia się, z drugiej zaś orientuje dalszą drogę edukacyjną dzięki relacyjnej funkcji oceny wspierającej i odpowiadającej jej fatycznej funkcji komunikacji językowej. To właśnie stopień realizacji tej funkcji jest swoistym determinantem kategorii wspierania, obecnej w procesie wartościowania uczniowskich osiągnięć.

Relacje uczniów z nauczycielami w kontekście szkolnego oceniania ich osiągnięć skoncentrowane są przede wszystkim na procesie komunikowania oceny uczniowi, typach komunikatów oraz przekazywanym z ich wykorzystaniem zasobie informacji. Analizę prezentowanych wyników badań dotyczących tej problematyki rozpoczyna prezentacja uczniowskich poglądów w kontekście zestawu twierdzeń charakteryzujących relacyjną funkcję oceny szkolnej (tab. 71).



Tabela 71. Zestaw twierdzeń określających relacyjną funkcję oceny w opiniach uczniów

Zestaw twierdzeń	Odpowiedzi ankietowanych uczniów (w %)					
	Tak		Nie mam zdania		Nie	
	Badana szkoła					
	A	B	A	B	A	B
Nauczyciele, którzy wystawiają dobre stopnie, są bardziej lubiani niż ci, którzy wystawiają niskie oceny	63	48	23	44	14	8
Oceny szkolne wywierają wpływ na sympatie i antypatie wśród uczniów	42	35	30	51	28	14
Uczniowie, którzy otrzymują dobre oceny, uważani są za lepszych, a ci, którzy otrzymują niskie oceny, za gorszych	64	86	17	5	19	8

Źródło: opracowanie własne.

Dane prezentowane w tabeli 71 pozwalają zakładać, że uczniowie z obu szkół większą sympatią darzą tych nauczycieli, którzy wystawiają dobre stopnie. Daje to asumpt do przypuszczenia, że ocena szkolna w znacznej mierze warunkuje postrzeganie osoby nauczyciela przez jego podopiecznych.

W zakresie relacji panujących w środowisku wewnątrzszkolnym, a także wewnątrzklasowym 42% gimnazjalistów ze Szkoły A i 35% ze Szkoły B przyznało, że oceny szkolne wywierają wpływ na sympatie i antypatie w środowisku uczniowskim.

Zdecydowana większość uczniów – bo aż 86% ze Szkoły B i 64% ze Szkoły A – zgodziła się z istnieniem selekcyjnej funkcji oceny szkolnej, w ich przekonaniach uczniowie, którzy otrzymują dobre oceny, uważani są bowiem za „lepszych”, a ci, którzy otrzymują niskie oceny, za „gorszych”.

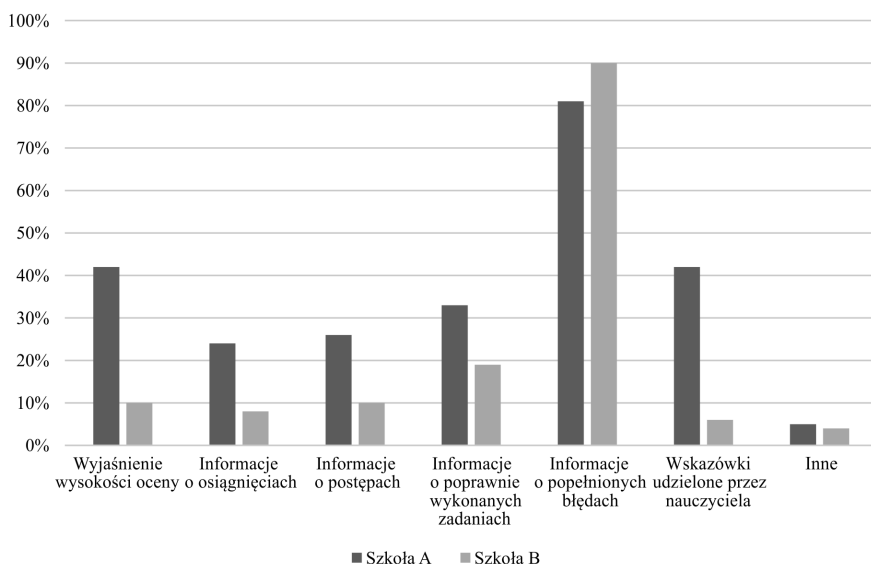
Ankietowani gimnazjaliści przyznali również, że bardzo rzadko otrzymują od nauczycieli ocenę wspartą komentarzem (tab. 72).

W swym zakresie merytorycznym komentarz towarzyszący ocenie, jeśli już się pojawia, dotyczy przede wszystkim popełnionych błędów i poprawnie wykonanych zadań, zawiera wskazówki kierowane przez nauczyciela pod adresem uczniów, służy wyjaśnieniu im wysokości wystawianych ocen. Zdecydowanie rzadziej komentarz wzbogacony jest o informacje dotyczące uczniowskich postępów w nauce oraz dotychczasowych osiągnięć (wykres 38).

Tabela 72. Wspieranie szkolnej oceny ucznia komentarzem w opiniach uczniów badanych szkół

Częstotliwość występowania komentarza towarzyszącego ocenie ucznia (w %)	Bardzo często		Często		Trudno powiedzieć		Rzadko		Bardzo rzadko	
	Badana szkoła									
Odpowiedzi ankietowanych uczniów	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
		4	0	19	6	20	27	37	20	20

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 38. Komentarz towarzyszący ocenie w opiniach i doświadczeniach uczniów

Źródło: opracowanie własne

#### 6.2.4. Różnice w zakresie oceniania wspierającego w opiniach uczniów

W bieżącym punkcie podjęta została próba ustalenia, jak dalece wiedza i opinie uczniów, a także ich doświadczenia wynikające z recepcji procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć, jakiemu są poddawani w codziennej szkolnej rzeczywistości, odpowiadają modelowym kryteriom oceniania wspierającego. W tym celu w ankiecie adresowanej do uczestniczących w procedurze badawczej gimnazjalistów, podobnie jak w przypadku nauczycieli, pojawił się zestaw pytań i kryteriów, obejmujący swym zakresem

model oceny wspierającej realizowany na podstawie modelu interpersonalnej komunikacji językowej Jakobsona, który stanowi fundamentalne zaplecze dla efektywnego komunikowania oceny w perspektywie zachowania jej wspierającego charakteru. Zgodnie z założeniami poczynionymi w rozdziale 3 każdej z funkcji komunikacji językowej przypisano, będącą wynikiem jej realizacji w procesie komunikowania oceny, funkcję oceny wspierającej oraz cztery typy twierdzeń określających poglądy i stosunek nauczycieli do elementarnych założeń oceniania wspierającego.

Tabela 73. Funkcje modelu oceny wspierającej i modelu komunikacji językowej Romana Jakobsona w zestawieniu z twierdzeniami określającymi stosunek uczniów do oceniania wspierającego

Funkcja modelu komunikacji	Funkcja oceny wspierającej	Lista twierdzeń określających stosunek uczniów do oceniania wspierającego
1	2	3
Poznawcza	Diagnostyczna	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze i szczegółowo informują mnie o moich osiągnięciach</li> <li>2. Komunikując ocenę, nauczyciele dokładnie wskazują mi te zadania, które wykonałam/wykonałem poprawnie, i te, w których popełniłam/popełniłem błędy</li> <li>3. Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze i szczegółowo tłumaczą mi błędy, które popełniłam/popełniłem</li> <li>4. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze podkreślają moje postępy</li> </ol>
Metajęzykowa	Informacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Znam szczegółowe kryteria oceniania</li> <li>6. Kryteria oceniania są dla mnie w pełni zrozumiałe</li> <li>7. Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze odwołują się do ustalonych wcześniej kryteriów oceniania</li> <li>8. Nauczyciele zawsze dopytują, czy ocena, jaką otrzymałam/otrzymałem, jest dla mnie zrozumiała</li> </ol>
Emotywna	Motywacyjna	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Ocenianie szkolne zawsze motywuje mnie do nauki</li> <li>10. Nauczyciele zawsze wyrażają zadowolenie z moich osiągnięć</li> <li>11. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze doceniają moje zaangażowanie i nakłady pracy w wykonanie zadania</li> <li>12. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze w pierwszej kolejności wymieniają zadania, które wykonałam/wykonałem poprawnie</li> </ol>
Konatywna	Instruktażowa	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. W sytuacjach problemowych nauczyciele zawsze udzielają mi wskazówek dotyczących sposobu prawidłowego wykonania zadania</li> <li>14. Nauczyciele zawsze zachęcają mnie do ponownego wykonania zadania z użyciem udzielonych przez nich wskazówek</li> <li>15. Zawsze mam możliwość dyskusji z nauczycielami na temat moich ocen</li> <li>16. Nauczyciele zawsze powtarzają, co powinnam/powiniennem zrobić, aby osiągnąć lepsze wyniki w nauce</li> </ol>

1	2	3
Poetycka	Afirmacyjna	17. Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem zdolna/zdolny 18. Wystawiając ocenę, nauczyciele często podkreślają, że moje prace są najlepsze 19. Oceniając mnie, nauczyciele podkreślają moje sukcesy 20. Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem nieukiem
Fatyczna	Relacyjna	21. Nauczyciele zawsze przedstawiają mi oczekiwania względem moich osiągnięć 22. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze informują mnie o działaniach, które powinnam/powiniennem podjąć 23. Po otrzymaniu oceny z danego przedmiotu zawsze wiem, kiedy nauczyciel sprawdzi ponownie moje postępy 24. Nauczyciele zachęcają mnie do poszerzania wiedzy z przedmiotów, w których osiągam dobre wyniki

Źródło: opracowanie własne.

W ankiecie dla uczniów umieszczono dwadzieścia cztery typy twierdzeń, których weryfikacja polegała na określeniu przez gimnazjalistów stopnia, w jakim zgadzają się oni z zawartymi w twierdzeniach treściami w przyjętej uprzednio skali od 1 do 5 (1 – nie zgadzam się, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zgadzam się). Na potrzeby niniejszej pracy przyjęte zostało założenie, że o pełnej zgodności opinii i przekonań uczniów, będących wynikiem recepcji procesu oceniania, jakiemu są poddawani, z modelowymi kryteriami oceniania wspierającego, a zatem o pełnej realizacji modelu, można mówić wówczas, gdy wskazana na uprzednio przyjętej skali wartość dla każdego z kryteriów wynosi 5.

Analiza stopnia zgodności modelowych założeń oceniania wspierającego wraz z odpowiadającymi im poglądami uczniów została dokonana w obrębie sześciu funkcji, jakie spełniać powinna ocena wspierająca.

Pierwszą z funkcji oceny wspierającej jest funkcja diagnostyczna i odpowiadająca za jej realizację w modelu językowej komunikacji interpersonalnej funkcja poznawcza. Wyniki uzyskane w toku ankiety przeprowadzonej wśród trzystu pięćdziesięciu uczniów w obu poddanych procedurze badawczej szkołach dotyczące diagnostycznej funkcji modelu oceniania wspierającego obrazuje tabela 74.

W swoich opiniach zdecydowana większość uczniów sceptycznie ocenia realizację diagnostycznej funkcji oceny szkolnej. W gimnazjum osiągającym wyższe efekty zewnętrzne z przeprowadzonej analizy uczniowskich odpowiedzi wynika, że nauczyciele, komunikując ocenę, informują swoich podopiecznych przede wszystkim o poprawnie wykonanych

zadaniach i ewentualnych błędach, w mniejszym zaś stopniu tłumaczą istotę tych błędów czy też doceniają uczniowskie postępy przejawiane w procesie uczenia się. W gimnazjum, którego wyniki określić można jako niższe, kolejność wspomnianych typów informacji zawartych w towarzyszącym ocenie komentarzu jest dość podobna – pedagodzy w większym stopniu doceniają jednak uczniowskie postępy, w mniejszym zaś wyjaśniają podopiecznym, na czym polegają popełniane przez nich błędy. Wyższa średnia stopnia poziomu zgodności uczniów z twierdzeniami charakterystycznymi dla diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego i odpowiadającej za jej realizację poznawczej funkcji komunikacji językowej sugerują większe szanse dla jej egzystencji w praktyce edukacyjnej realizowanej przez Szkołę A.

Tabela 74. Diagnostyczna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów wybranych szkół

Twierdzenia określające stosunek uczniów do diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego (poznawczej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła										A	B
	1		2		3		4		5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze i szczegółowo informują mnie o moich osiągnięciach	12	51	27	22	23	20	19	3	18	2	3,05	1,852
2. Komunikując ocenę, nauczyciele dokładnie wskazują mi te zadania, które wykonałam/wykonałam poprawnie, i te, w których popełniłam/popełniłam błędy	12	52	23	14	14	13	29	15	21	6	3,24	2,09
3. Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze i szczegółowo tłumaczą mi błędy, które popełniłam/popełniłam	24	73	24	15	15	4	19	4	18	4	2,83	1,50
4. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze podkreślają moje postępy	21	54	25	24	12	13	17	3	18	6	2,71	1,78
Średnia ogółem											2,95	1,80

Źródło: opracowanie własne.

Drugą elementarną funkcją oceny wspierającej jest funkcja informacyjna i odpowiadająca jej, zgodnie z teoretycznymi założeniami poczynionymi w rozdziale 3, metajęzykowa funkcja modelu komunikacji interpersonalnej. Wyniki dotyczące informacyjnej funkcji oceny wspierającej zebrane zostały w tabeli 75.

Tabela 75. Informacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do informacyjnej funkcji oceniania wspierającego (metajęzykowej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła											
	1		2		3		4		5		A	B
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. Znam szczegółowe kryteria oceniania	8	38	9	14	11	16	37	22	34	10	3,78	2,47
2. Kryteria oceniania są dla mnie w pełni zrozumiałe	6	26	8	26	17	31	32	9	37	4	3,85	2,49
3. Wystawiając ocenę, nauczyciele zawsze odwołują się do ustalonych wcześniej kryteriów oceniania	9	29	9	31	20	32	36	4	26	4	3,62	2,23
4. Nauczyciele zawsze dopytują, czy ocena, jaką otrzymałam/otrzymałem jest dla mnie zrozumiała	17	50	14	34	19	6	29	5	21	5	3,25	1,80
Średnia ogółem											3,62	2,24

Źródło: opracowanie własne.

Z danych prezentowanych w tabeli 75 wynika, że dla każdego z czterech typów twierdzeń charakterystycznych dla informacyjnej funkcji oceny wspierającej, a tym samym metajęzykowej funkcji komunikacji interpersonalnej, odpowiedzi uczniów reprezentujących Szkołę A cechuje wyższy poziom akceptacji. W gimnazjum osiągającym lepsze wyniki zewnętrzne uczniowie w większym stopniu znają i rozumieją kryteria oceniania, w opinii respondentów pedagogzy pracujący w tej placówce częściej odwołują się do ustalonych wcześniej kryteriów oceniania oraz upewniają się, czy są one zrozumiałe dla ich podopiecznych.

Trzecia z funkcji modelu oceniania wspierającego to funkcja motywacyjna, której w ujęciu komunikacyjnym odpowiada emotywna funkcja modelu Jakobsona. Wyniki dotyczące motywacyjnej funkcji oceny wspierającej, jakich dostarczyła analiza zebranego materiału badawczego, zostały zestawione w tabeli 76.

Tabela 76. Motywacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego (emotywnej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła											
	1		2		3		4		5		A	B
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. Ocenianie szkolne zawsze motywuje mnie do nauki	24	56	17	4	15	25	26	10	18	5	2,97	2,05
2. Nauczyciele zawsze wyrażają zadowolenie z moich osiągnięć	24	22	16	57	21	9	25	2	14	3	2,89	1,95
3. Oceniając mnie, nauczyciele zawsze doceniają moje postępy	19	68	17	14	21	11	23	4	20	3	3,07	1,63
4. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze w pierwszej kolejności wymieniają zadania, które wykonałam/wykonałem poprawnie	26	78	21	7	20	2	21	2	12	11	2,76	1,45
Średnia ogółem											2,93	1,77

Źródło: opracowanie własne.

W opiniach uczniów z gimnazjum osiągającego wyższe efekty zewnętrzne w ramach realizowanej przez model oceniania wspierającego funkcji motywacyjnej najwyższy stopień akceptacji uzyskały twierdzenia dotyczące uwzględnienia przez nauczycieli uczniowskich postępów oraz postrzegania oceniania jako procesu motywującego do nauki. W mniejszym stopniu respondenci przyznali, że w procesie szkolnego wartościowania nauczyciele wyrażają swoje zadowolenie z uczniowskich osiągnięć, najniższy zaś stopień aprobaty charakteryzuje twierdzenie postulujące wspomnianą we wcześniejszych rozdziałach konstrukcję komunikatów zawierających ocenę. Podobną sytuację można odnotować w przypadku odpowiedzi uczniów ze Szkoły B – dla występowania sugerowanego uprzednio typu konstrukcji komentarza wartość poziomu akceptacji jest zdecydowanie najniższa, wyższe wartości zyskują czynniki motywacyjne, a także zadowolenie i uwzględnienie przez nauczycieli postępów poczynionych przez ich podopiecznych w procesie uczenia się. Wyższa średnia stopnia poziomu zgodności opinii uczniów z twierdzeniami charakterystycznymi dla motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego i odpowiadającej jej emotywnej funkcji komunikacji językowej pozwalają przypuszczać, że jest ona realizowana w większym stopniu w edukacyjnej praktyce Szkoły A.

Jedną z najważniejszych funkcji w modelu oceniania wspierającego jest funkcja instruktażowa i odpowiadającą za jej realizację w procesie komunikowania oceny szkolnej konatywna funkcja komunikacji interpersonalnej (tab. 77).

Tabela 77. Instruktażowa funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do instruktażowej funkcji oceniania wspierającego (konatywnej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła											
	1		2		3		4		5		A	B
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. W sytuacjach problemowych nauczyciele zawsze udzielają mi wskazówek dotyczących sposobu prawidłowego wykonania zadania	15	51	16	31	13	7	31	6	19	5	3,29	1,80
2. Nauczyciele zawsze zachęcają mnie do ponownego wykonania zadania z wykorzystaniem udzielonych przez nich wskazówek	13	52	18	21	19	18	34	5	15	4	3,18	1,89
3. Zawsze mam możliwość dyskusji z nauczycielami na temat moich ocen	19	49	13	8	13	34	28	3	27	5	3,29	2,06
4. Nauczyciele zawsze powtarzają, co powinnam/ powinienem zrobić, aby osiągać lepsze wyniki w nauce	14	48	21	10	19	31	26	8	19	3	3,16	2,10
Średnia ogółem											3,23	1,96

Źródło: opracowanie własne.

Recepcja instruktażowej funkcji modelu oceniania wspierającego, jakiej dokonali uczniowie reprezentujący Szkołę A, ujawnia najwyższy poziom akceptacji dla twierdzeń zakładających, że nauczyciele udzielają uczniom wskazówek wspierających ich dalsze edukacyjne działania oraz stwarzają możliwość dyskusji na temat otrzymanych ocen. Nieco niższe wartości cechują twierdzenia dotyczące stymulowania aktywności uczących się, zmierzającej do poprawy uzyskanych ocen. W Szkole B uczniowie w największym stopniu zgodzili się z twierdzeniem, że nauczyciele stwarzają im okazje do dyskusji na temat osiągniętych wyników, ponadto pedagodzy dzielą się



sugestiami służącymi uzyskiwaniu lepszych wyników przez podopiecznych w ich późniejszej działalności o edukacyjnym charakterze. Niższy stopień zgodności cechuje twierdzenia dotyczące zawartego w konstrukcji komunikatu instruktażu kierowanego pod adresem ucznia przez oceniającego nauczyciela oraz aktywizowania jego dalszej aktywności edukacyjnej.

Kolejną z funkcji oceny wspierającej jest funkcja afirmacyjna, za której realizację w procesie komunikowania oceny, zgodnie z teoretycznymi wytycznymi modelu oceniania wspierającego opisanymi w rozdziale 3, odpowiada poetycka funkcja językowej komunikacji interpersonalnej.

Tabela 78. Afirmacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do afirmacyjnej funkcji oceniania wspierającego (poetyckiej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła										A	B
	1		2		3		4		5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem zdolna/zdolny	32	31	18	23	14	39	21	2	14	3	2,67	2,22
2. Wystawiając ocenę, nauczyciele często podkreślają, że moje prace są najlepsze	40	37	15	21	16	37	13	1	16	3	2,49	2,11
3. Oceniając mnie, nauczyciele podkreślają moje sukcesy	30	45	18	34	19	15	18	1	14	4	2,69	1,84
4. Oceniając mnie, nauczyciele często powtarzają, że jestem nieukiem	54	24	17	5	14	20	5	32	10	19	2,01	3,15
Średnia ogółem											2,46	2,32

Źródło: opracowanie własne.

W obszarze twierdzeń charakterystycznych dla afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej odpowiedzi respondentów z obu szkół cechują najniższe rozbieżności. W gimnazjum osiągającym lepsze efekty zewnętrzne dostrzec można wyższe wartości średnich stopnia zgodności dla trzech podstawowych typów twierdzeń, czwarte z nich, zakładające obecność w nauczycielskim komentarzu określeń deprecjonujących osobę ucznia, dominuje w gimnazjum o niższych wynikach zewnętrznych, lecz sam poziom jego akceptacji przez uczniów obu placówek wydaje się zaskakująco wysoki.

Ostatnia z funkcji charakterystycznych dla modelu oceniania szkolnego o wspierającym rozwój ucznia charakterze to funkcja relacyjna, której zadaniem jest budowanie relacji między uczniem a nauczycielem, mającej na celu orientowanie uczniowskiej aktywności w sposób wspierający jego rozwój. Za realizację relacyjnej funkcji oceny wspierającej odpowiada fatyczna funkcja modelu językowej komunikacji interpersonalnej Jakobsona.

Wyniki uzyskane w toku procedury badawczej przeprowadzonej wśród trzystu pięćdziesięciu uczniów obu szkół, a dotyczące relacyjnej funkcji modelu oceniania wspierającego, zamieszczone zostały w tabeli 79.

Tabela 79. Relacyjna funkcja oceny wspierającej w opiniach uczniów

Twierdzenia określające stosunek uczniów do relacyjnej funkcji oceniania wspierającego (fatycznej funkcji modelu komunikacji językowej)	Stopień zgodności opinii uczniów z twierdzeniami (w %)										Średnia stopnia zgodności (skala 1–5)	
	Badana szkoła											
	1		2		3		4		5		A	B
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1. Nauczyciele zawsze przedstawiają mi oczekiwania względem moich osiągnięć	18	69	13	11	29	12	29	5	13	3	3,09	1,61
2. Komunikując ocenę, nauczyciele zawsze informują mnie o działaniach, które powinnam/ powinienem podjąć	14	60	20	13	29	16	26	8	11	3	3,01	1,79
3. Po otrzymaniu oceny z danego przedmiotu zawsze wiem, kiedy nauczyciel sprawdzi ponownie moje postępy	28	41	17	30	29	18	11	8	14	3	2,66	2,01
4. Nauczyciele zachęcają mnie do poszerzania wiedzy z przedmiotów, w których osiągam dobre wyniki	18	51	15	3	19	33	24	5	23	7	3,18	2,14
Średnia ogółem											2,98	1,89

Źródło: opracowanie własne.

Z danych prezentowanych w tabeli 79 wynika, że w zakresie realizacji relacyjnej funkcji oceny wspierającej w Szkole A najwyższy poziom akceptacji potwierdzającej obecność w szkolnej praktyce edukacyjnej uzyskały twierdzenia skupione wokół stymulowania uczniowskiej aktywności

w odniesieniu do przedmiotów, z których osiągają oni dobre wyniki, przedstawiania oczekiwań względem ich szkolnych osiągnięć oraz informowania o działaniach, jakie w toku dalszej kariery edukacyjnej powinni podjąć. Istotny z perspektywy budowania relacji na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń typ komunikatu dotyczącego ponownych sprawdzianów uczniowskich postępów uzyskał u respondentów niższy poziom aprobaty. W Szkole B najwyższy poziom zgodności opinii gimnazjalistów dotyczył twierdzeń zachęcających do poszerzania wiedzy i umiejętności z przedmiotów, w których osiągają oni najlepsze rezultaty, oraz twierdzeń postulujących kształtowanie relacji nauczyciel–uczeń dzięki informowaniu uczniów o kolejnych sprawdzianach poczynionych przez nich postępów. Niższy poziom akceptacji w uczniowskiej recepcji procesu oceniania o wartościującym charakterze uzyskały twierdzenia dotyczące przedstawiania nauczycielskich wymagań wobec uczniów oraz orientowania ich dalszej edukacyjnej aktywności przez nauczycieli.

Tabela 80 stanowi zestawienie wszystkich funkcji modelu oceny wspierającej wraz ze średnią stopnia zgodności opinii ankietowanych uczniów z charakterystycznymi dla ich występowania typami twierdzeń w obu badanych szkołach, uzupełnione o wartości obrazujące istotność różnic wynikającą z porównania średnich charakteryzujących uczestniczące w procedurze badawczej gimnazja.

Tabela 80. Funkcje modelu oceny wspierającej w opiniach uczniów

Ocenianie wspierające	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji językowej)											
	Diagnostyczna (poznawcza)		Informacyjna (meta-językowa)		Motywacyjna (emotywna)		Instruktażowa (kognatywna)		Afirmacyjna (poetycka)		Relacyjna (fatyczna)	
Badana szkoła	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Średnia poziomu zgodności w recepcji uczniów	2,95 (1,19)	1,80 (0,94)	3,62 (0,98)	2,24 (1,01)	2,93 (1,21)	1,77 (0,84)	3,23 (1,15)	1,96 (1,02)	2,46 (1,02)	2,32 (0,72)	2,98 (1,04)	1,89 (0,98)
Istotność poziomu różnic średnich <sup>2</sup>	0,000		0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	

Dane w nawiasach oznaczają odchylenia standardowe dla poddanych analizie wartości.

Źródło: opracowanie własne.

<sup>2</sup> Analizę niezbędną do uzyskania wyników przeprowadzono w sposób analogiczny do opisanego w podrozdziale 6.1 poświęconym różnicom w zakresie modelu oceniania wspierającego w opiniach badanych nauczycieli. Zob. też W. Szymczak, *Podstawy statystyki...*, s. 244–348.

Dane przedstawione w tabeli 80 pozwalają określić różnice średnich stopnia zgodności opinii ankietowanych uczniów z obu poddanych procedurze badawczej szkół z twierdzeniami charakterystycznymi dla modelu oceniania wspierającego jako statystycznie istotne w obszarze każdej z funkcji modelu oceniania wspierającego.

### **6.3. Różnice w przebiegu procesu oceniania w szkolnej praktyce edukacyjnej**

W bieżącym podrozdziale podjęto próbę ustalenia poziomu funkcjonowania oceny wspierającej w praktyce edukacyjnej realizowanej w obu badanych szkołach.

W tym celu przeprowadzono obserwacje zajęć lekcyjnych z udziałem nauczycieli i uczniów w obu omawianych placówkach: Szkole A, osiągającej wyższe wyniki w toku zewnętrznego egzaminowania jej uczniów, oraz Szkole B, w której rezultaty uczniów uzyskane podczas egzaminu zewnętrznego określić można mianem niskich. Każdorazowo poddane obserwacji zajęcia trwały czterdzieści pięć minut i objęły następujące przedmioty nauczania: język polski, matematyka, geografia, historia, fizyka, języki obce, informatyka, chemia, wychowanie fizyczne. Zajęcia lekcyjne prowadzone przez każdego nauczyciela były hospitowane dwukrotnie, łącznie zatem w poddanych badaniu szkołach przeprowadzono sto obserwacji.

W skonstruowanym na użytek badania arkusza obserwacji pojawił się zestaw komunikatów charakterystycznych dla modelu oceniania wspierającego realizowanego na podstawie modelu interpersonalnej komunikacji językowej Jakobsona, który to model stanowi swoiste zaplecze dla efektywnego komunikowania oceny w perspektywie zachowania jej wspierającego charakteru. Zgodnie z założeniami poczynionymi w rozdziale 3 każdej z funkcji komunikacji językowej przypisano, będącą wynikiem jej realizacji w procesie komunikowania oceny, funkcję oceny wspierającej oraz typy komunikatów reprezentujących model oceniania wspierającego.

W arkuszu obserwacji umieszczono dwadzieścia cztery typy komunikatów, których weryfikacja polegała na określeniu częstotliwości ich występowania w trakcie hospitowanych zajęć lekcyjnych. Zgodnie z ustaleniami przyjętymi w rozdziale poświęconym metodologii badań własnych założono, że o pełnej realizacji modelu oceniania wspierającego można mówić wówczas, gdy dla każdej z funkcji reprezentującej ją komunikat zostanie zaobserwowany przynajmniej raz, a zatem wartość częstotliwości pozwalająca na realizację danej funkcji modelu oceniania wspierającego wyniesie minimum 1. Weryfikacja występowania komunikatów charakterystycznych dla oceniania wspierającego została dokonana w obrębie sześciu funkcji, jakie spełniać powinna ocena wspierająca.

Tabela 81. Funkcje modelu oceny wspierającej i modelu komunikacji językowej Romana Jakobsona w zestawieniu z twierdzeniami określającymi stosunek uczniów do oceniania wspierającego

Funkcja komunikacyjna	Funkcja oceniania	Typowe komunikaty nauczyciela
1	2	3
Poznawcza	Diagnostyczna	1. Poprawnie wykonujesz zadania, które wymagają umiejętności X, udało ci się również opanować niezbędną do tego celu umiejętność Y
		2. Bardzo dobrze opanowałaś/opanowałeś umiejętność X, ale rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności Y wciąż sprawia ci trudność
		3. W tym zadaniu popełniłaś/popełniłeś błąd; chociaż wykonywanie działań z zakresu X nie sprawiło ci trudności, to jednak nie uwzględniłaś/uwzględniłeś określonej kolejności wykonywania działań
		4. Cieszę mnie twoje postępy, jeszcze niedawno rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności X sprawiało ci kłopot, a dziś rozwiązujesz je bezbłędnie
Metajęzykowa	Informacyjna	5. Ocenie podlegać będą X, Y, Z...
		6. Najwyżej punktowane będzie zadanie X, szczególnie ważnym obszarem jest również obszar Y...
		7. Zgodnie z ustalonymi wcześniej kryteriami...
		8. Czy masz jakieś pytania/wątpliwości dotyczące oceny, którą otrzymałaś/otrzymałeś?
Emotywna	Motywacyjna	9. Wierzę, że świetnie poradzisz sobie z tym zadaniem, tak samo jak poradziłaś/poradziłeś sobie z poprzednim
		10. Jestem zadowolony z Twoich osiągnięć...
		11. Widzę, że bardzo napracowałaś/napracowałeś się nad wykonaniem tego zadania...
		12. W pierwszej kolejności chcę cię pochwalić za poprawnie wykonane zadania z zakresu umiejętności X...
Konatywna	Instruktażowa	13. Rozwiązując każde zadanie, musisz pamiętać o właściwej kolejności wykonywania działań
		14. Wierzę, że pamiętając o właściwej kolejności wykonywania działań, świetnie poradzisz sobie z kolejnymi zadaniami
		15. Czy chcielibyście przedyskutować ze mną wasze oceny?
		16. Jeżeli chcesz mieć lepsze oceny ze sprawdzianów, powinnaś/powinieneś uczyć się systematycznie

1	2	3
Poetycka	Afirmacyjna	17. Jesteś zdolną uczennicą/zdolnym uczniem...
		18. Twoje prace są jednymi z najlepszych...
		19. Jesteś pilna/pilny...
		20. Jesteś nieukiem...
Fatyczna	Relacyjna	21. Oczekuję od ciebie, że w następnym miesiącu poprawisz oceny
		22. Niska ocena jest wynikiem twoich zaległości. Powinnaś/powinieneś rozwiązywać więcej zadań z zakresu X, aby je nadrobić
		23. Dzisiaj otrzymujesz ocenę dobrą. Za tydzień znów sprawdzę twoje postępy...
		24. Jesteś bardzo dobra/dobry z przedmiotu X. Przygotuję dla ciebie dodatkowe zadania, abyś mogła/mógł poszerzać swoją wiedzę w tym zakresie...

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszą z funkcji oceny wspierającej jest funkcja diagnostyczna i odpowiadająca za jej realizację w modelu językowej komunikacji interpersonalnej funkcja poznawcza. Wyniki uzyskane w toku przeprowadzonej z wykorzystaniem arkusza obserwacji procedury badawczej dotyczące diagnostycznej funkcji modelu oceniania wspierającego w obu poddanych procedurze badawczej szkołach przedstawia tabela 82.

Tabela 82. Komunikaty charakterystyczne dla diagnostycznej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego (poznawczej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)		Średnia częstotliwość	
	Badana szkoła			
	A	B	A	B
1	2	3	4	5
1. Poprawnie wykonujesz zadania, które wymagają umiejętności X, udało ci się również opanować niezbędną do tego celu umiejętność Y	38	20	0,19	0,10
2. Bardzo dobrze opanowałaś/opanowałeś umiejętność X, ale rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności Y wciąż sprawia ci trudność	28	20	0,14	0,10

Tabela 82 (cd.)

1	2	3	4	5
3. W tym zadaniu popełniłeś/popełniłaś błąd; chociaż wykonywanie działań z zakresu X nie sprawiło ci trudności, to jednak nie uwzględniłeś/uwzględniłaś określonej kolejności wykonywania działań	8	7	0,08	0,07
4. Cieszę mnie twoje postępy, jeszcze niedawno rozwiązywanie zadań z zakresu umiejętności X sprawiło ci kłopot, a dziś rozwiązujesz je bezbłędnie	13	4	0,13	0,04
Średnia ogółem			0,27	0,15

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych, częstotliwość, z jaką zarejestrowane zostały wszystkie cztery typy komunikatów charakterystycznych dla diagnostycznej funkcji oceniania wspierającego osiągnęła wyższe wartości w trakcie hospitacji zajęć prowadzonych przez nauczycieli ze Szkoły A. Najczęściej występujący typ komunikatu dotyczył zadań poprawnie wykonanych przez uczniów. Najniższe częstotliwości występowania zarejestrowano dla komunikatów wyjaśniających uczniowi popełnione przez niego w toku podjętej aktywności edukacyjnej błędy oraz nobilitujących poczynione przez niego postępy.

Drugą funkcją oceny wspierającej jest funkcja informacyjna i odpowiadająca jej metajęzykowa funkcja modelu komunikacji interpersonalnej. Wyniki dotyczące informacyjnej funkcji oceny wspierającej prezentuje tabela 83.

Tabela 83. Komunikaty charakterystyczne dla informacyjnej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla informacyjnej funkcji oceniania wspierającego (metajęzykowej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)		Średnia częstotliwość	
	Badana szkoła			
	A	B	A	B
1. Ocenie podlegać będą X, Y, Z...	31	27	0,31	0,27
2. Najwyżej punktowane będzie zadanie X, szczególnie ważnym obszarem jest również obszar Y...	18	20	0,09	0,10
3. Zgodnie z ustalonymi wcześniej kryteriami...	40	22	0,20	0,11
4. Czy masz jakieś pytania/wątpliwości dotyczące oceny, którą otrzymałeś/otrzymałaś?	60	28	0,30	0,14
Średnia ogółem			0,45	0,29

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 83 pozwala zakładać wyższy niż w przypadku funkcji diagnostycznej poziom realizacji funkcji informacyjnej w szkolnej praktyce oceniania. Wszystkie cztery typy twierdzeń charakterystycznych dla informacyjnej funkcji oceny wspierającej oraz odpowiadającej za jej realizację metajęzykowej funkcji modelu językowej komunikacji interpersonalnej cechuje wyższa częstotliwość rejestracji w trakcie przeprowadzonych obserwacji zajęć lekcyjnych w Szkole A. Najczęściej pojawiający się w toku hospitowanych zajęć typ komunikatu dotyczy zapoznania uczniów z kryteriami oceny, pośrednie miejsca zajmują komunikaty odnoszące się do uczniowskich pytań i wątpliwości dotyczących otrzymanej oceny oraz nawiązujące do wspomnianych wcześniej kryteriów. Najniższą częstotliwość występowania odnotowano dla komunikatów uszczegóławiających kryteria oceny, jakie nauczyciel komunikuje swoim podopiecznym. Wyższy stopień zarejestrowanych częstotliwości występowania twierdzeń w Szkole A pozwala przypuszczać, że poziom realizacji informacyjnej funkcji oceniania w perspektywie praktyki edukacyjnej w tej placówce jest większy.

Trzecia z funkcji modelu oceniania wspierającego to funkcja motywacyjna, której odpowiada emotywna funkcja modelu komunikacji interpersonalnej. Wyniki dotyczące motywacyjnej funkcji oceny wspierającej, jakich dostarczyła analiza zebranego materiału badawczego, zostały zestawione w tabeli 84.

Tabela 84. Komunikaty charakterystyczne dla motywacyjnej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego (emotywniej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)		Średnia częstotliwość	
	Badana szkoła			
	A	B	A	B
1. Wierzę, że świetnie poradzisz sobie z tym zadaniem, tak samo jak poradziłaś/poradziłeś sobie z poprzednim	22	10	0,11	0,10
2. Jestem zadowolony z Twoich osiągnięć...	38	10	0,19	0,10
3. Widzę, że bardzo napracowałaś/napracowałeś się nad wykonaniem tego zadania...	38	12	0,19	0,12
4. W pierwszej kolejności chcę cię pochwalić za poprawnie wykonane zadania z zakresu umiejętności X...	26	12	0,13	0,12
Średnia ogółem			0,31	0,11

Źródło: opracowanie własne.

W świetle zgromadzonych danych w zakresie motywacyjnej funkcji oceniania wspierającego najczęściej rejestrowane typy komunikatów skupiały się na próbie nobilitowania ogólnych osiągnięć uczniów oraz na podkreślaniu



zauważalnego zaangażowania i nakładów pracy przejawianych przez nich w toku wykonywania zadań. W mniejszym stopniu pojawiały się komunikaty związane ze szczegółowym opisem efektywności edukacyjnej uczących się, a także stymulujące uczniowską aktywność w procesie uczenia się. Wszystkie cztery typy komunikatów charakterystycznych dla motywacyjnej funkcji oceny wspierającej cechuje wyższy stopień częstotliwości występowania w praktyce szkolnej realizowanej przez gimnazjum osiągające wyższe wyniki zewnętrzne, co pozwala przypuszczać, że poziom realizacji zarówno tej funkcji, jak i emotywniej funkcji modelu komunikacji językowej w tej szkole jest wyższy.

Zgodnie z założeniami poczynionymi w niniejszej publikacji jedną z najbardziej istotnych funkcji w modelu oceniania wspierającego jest funkcja instruktażowa i odpowiadająca za jej realizację w procesie komunikowania oceny szkolnej konatywna funkcja komunikacji interpersonalnej (tab. 85).

Tabela 85. Komunikaty charakterystyczne dla instruktażowej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla instruktażowej funkcji oceniania wspierającego (konatywniej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)		Średnia częstotliwość	
	Badana szkoła			
	A	B	A	B
1. Rozwiązując każde zadanie, musisz pamiętać o właściwej kolejności wykonywania działań	16	10	0,08	0,05
2. Wierzę, że pamiętając o właściwej kolejności wykonywania działań, świetnie poradzisz sobie z kolejnymi zadaniami	12	3	0,06	0,03
3. Czy chcielibyście przedyskutować ze mną wasze oceny?	70	17	0,35	0,17
4. Jeżeli chcesz mieć lepsze oceny ze sprawdzianów, powinnaś/powinieneś uczyć się systematycznie	14	12	0,07	0,06
Średnia ogółem			0,28	0,15

Źródło: opracowanie własne.

Mimo znaczącej roli funkcji instruktażowej dla wspierającego wymiaru oddziaływań oceny szkolnej częstotliwości charakterystyczne dla występowania typów reprezentujących ją komunikatów określić można jako przeciętne. Najczęściej zarejestrowane typy komunikatów dotyczyły dyskusji z uczniami na temat uzyskanych przez nich ocen oraz wskazywały kierunki poprawnego wykonywania powierzonych uczniom zadań. Przeprowadzone w obu szkołach obserwacje zajęć lekcyjnych pozwalają na założenie, że w kontekście realizowanej praktyki edukacyjnej Szkołę A charakteryzuje wyższy poziom realizacji instruktażowej funkcji oceny wspierającej, wszystkie typy

przypisanych jej w teoretycznym koncepcie oceniania wspierającego twierdzeń cechuje bowiem większa częstotliwość występowania, co pośrednio świadczy również o pełniejszym spełnianiu konatywnej funkcji komunikacji interpersonalnej towarzyszącej procesowi wartościowania szkolnych osiągnięć uczniów.

Kolejną z funkcji oceny wspierającej jest funkcja afirmacyjna, za której urzeczywistnienie w procesie komunikowania oceny, zgodnie z teoretycznymi założeniami modelu oceniania wspierającego, odpowiada poetycka funkcja językowej komunikacji interpersonalnej. Wyniki dotyczące afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej, jakich dostarczyły przeprowadzone w ramach procedury badawczej obserwacje zajęć lekcyjnych, ilustruje tabela 86.

Tabela 86. Komunikaty charakterystyczne dla afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla afirmacyjnej funkcji oceniania wspierającego (poetyckiej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)		Średnia częstotliwość	
	Badana szkoła			
	A	B	A	B
1. Jesteś zdolną uczennicą/zdolnym uczniem...	28	16	0,14	0,08
2. Twoje prace są jednymi z najlepszych...	28	16	0,14	0,08
3. Jesteś pilna/pilny...	28	14	0,14	0,07
4. Jesteś nieukiem...	0	8	0,00	0,04
Średnia ogółem			0,21	0,13

Źródło: opracowanie własne.

Próba interpretacji danych zamieszczonych w tabeli 86 skłania do refleksji nad niskim ogólnym poziomem realizacji afirmacyjnej funkcji oceniania w praktyce edukacyjnej szkoły. Najczęściej rejestrowane typy komunikatów koncentrowały się wokół podkreślenia zdolności ucznia, jego sukcesów, postępów i zaangażowania przejawianego w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności. Wspomniane komunikaty cechuje wyższy stopień częstotliwości występowania w szkole osiągającej lepsze wyniki w toku egzaminowania zewnętrznego. Zaskakujący może wydawać się fakt, że w trakcie hospicji zajęć lekcyjnych w szkole osiągającej niższe wyniki zewnętrzne zarejestrowano występowanie typów komunikatów deprecjonujących uczniów, co może skutkować licznymi niepożądanymi z perspektywy wspierania efektami, np. w postaci obniżenia aktywności edukacyjnej uczących się.

Ostatnią z funkcji charakterystycznych dla modelu oceniania szkolnego o wspierającym rozwój ucznia charakterze jest funkcja relacyjna, realizowana z wykorzystaniem fatycznej funkcji modelu językowej komunikacji interpersonalnej Jakobsona (tab. 87).

Tabela 87. Komunikaty charakterystyczne dla relacyjnej funkcji oceny wspierającej

Typ komunikatu nauczyciela charakterystyczny dla relacyjnej funkcji oceniania wspierającego (fatycznej funkcji modelu komunikacji językowej)	Zajęcia lekcyjne (w %)		Średnia częstotliwość	
	Badana szkoła			
	A	B	A	B
1. Oczekuję od ciebie, że w następnym miesiącu poprawisz ocenę	40	30	0,20	0,15
2. Niska ocena jest wynikiem twoich zaległości. Powinnaś/powinieneś rozwiązywać więcej zadań z zakresu X, aby je nadrobić	34	20	0,17	0,10
3. Dzisiaj otrzymujesz ocenę dobrą. Za tydzień znów sprawdzę twoje postępy...	64	28	0,32	0,14
4. Jesteś bardzo dobra/dobry z przedmiotu X. Przygotuję dla ciebie dodatkowe zadania, abyś mogła/mógł poszerzać swoją wiedzę w tym zakresie...	6	6	0,03	0,03
Średnia ogółem			0,36	0,21

Źródło: opracowanie własne.

W zakresie relacyjnej funkcji oceny wspierającej największą częstotliwość występowania odnotowano dla komunikatów zapowiadających ponowną weryfikację poziomu uczniowskiej wiedzy i umiejętności, niższą w przypadku komunikatów precyzujących oczekiwania nauczycieli względem kierunków dalszej aktywności edukacyjnej ich podopiecznych oraz pomagających wyznaczyć właściwe kierunki uczniowskiego działania, najniższą zaś dla komunikatów zachęcających uczniów do rozwijania zdolności i zainteresowań w tych obszarach, w których osiągnęli najlepsze rezultaty. Dla każdego z typów twierdzeń zarejestrowano wyższą częstotliwość występowania w trakcie obserwacji zajęć lekcyjnych w Szkole A, co pozwala przypuszczać, że w zakresie praktyki edukacyjnej zarówno relacyjna funkcja oceny wspierającej, jak i fatyczna funkcja komunikacji językowej są realizowane w tej placówce w większym stopniu.

Tabela 88 stanowi zestawienie wszystkich funkcji modelu oceny wspierającej wraz ze średnią częstotliwością ich występowania w obu badanych szkołach, uzupełnione o wartości obrazujące istotność różnic wynikającą z porównania średnich charakteryzujących obie placówki. Dane pozwalają określić różnice średnich poziomu częstotliwości występowania typów komunikatów charakterystycznych dla komunikowania oceny o wspierającym charakterze w toku przeprowadzanych hospitacji zajęć lekcyjnych w badanych szkołach jako statystycznie istotne. Najwyższe z nich zachodzą w obrębie motywacyjnej, relacyjnej i informacyjnej funkcji oceny oraz odpowiadających im emotywnych, fatycznych i metajęzykowych funkcji komunikacji językowej.

Tabela 88. Komunikaty charakterystyczne dla funkcji modelu oceny wspierającej

Ocenianie wspierające	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji językowej)											
	Diagnostyczna (poznawcza)		Informacyjna (metajęzykowa)		Motywacyjna (emotywna)		Instruktażowa (konatywna)		Afirmacyjna (poetycka)		Relacyjna (fatyczna)	
Badana szkoła	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Praktyka oceniania – średnia częstotliwość występowania	0,27 (0,32)	0,15 (0,27)	0,45 (0,19)	0,29 (0,27)	0,31 (0,25)	0,11 (0,29)	0,28 (0,20)	0,15 (0,23)	0,21 (0,15)	0,13 (0,21)	0,36 (0,20)	0,21 (0,23)
Istotność poziomu różnic średnich <sup>3</sup>	0,045		0,002		0,000		0,045		0,044		0,001	

Dane w nawiasach oznaczają odchylenia standardowe dla poddanych analizie wartości.

Źródło: opracowanie własne.

Niższy poziom statystycznie istotnej różnicy w rozkładach średnich charakterystycznych dla obu szkół cechuje funkcję afirmacyjną (poetycką funkcję komunikacyjną), diagnostyczną (funkcję poznawczą) oraz funkcję instruktażową, dla której realizacji podłoże stanowi konatywna funkcja komunikacji interpersonalnej.

## 6.4. Podsumowanie

Próbę odpowiedzi na postawione na początku niniejszego rozdziału pytanie badawcze dotyczące realizacji modelu oceniania wspierającego w wybranych i poddanych procedurze badawczej szkołach poprzedza zbiorowe zestawienie analizowanych w tym celu wyników (tab. 89). Zaprezentowane dane pozwalają wnioskować o różnym poziomie realizacji modelu oceniania wspierającego w gimnazjach, których uczniowie osiągają zróżnicowane wyniki w toku egzaminów zewnętrznych kończących ten etap edukacyjny.

<sup>3</sup> Analizę niezbędną do uzyskania wyników przeprowadzono w sposób analogiczny do opisanego w podrozdziale 6.1 poświęconym różnicom w zakresie modelu oceniania wspierającego w opiniach badanych nauczycieli. Zob. też W. Szyczak, *Podstawy statystyki...*, s. 244–348.

Tabela 89. Realizacja modelu oceniania wspierającego w badanych szkołach

Ocenianie wspierające	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji językowej)											
	Diagnostyczna (poznawcza)		Informacyjna (meta- językowa)		Motywacyjna (emo- tywna)		Instruktażowa (kona- tywna)		Afirmacyjna (poe- tycka)		Relacyjna (fatyczna)	
Badana szkoła	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Opinie nauczycieli	4,81	4,06	4,75	4,21	4,72	4,38	4,50	3,62	4,66	3,79	4,46	3,69
Opinie uczniów	2,95	1,80	3,90	2,11	3,95	1,82	3,20	1,50	2,95	1,50	3,25	1,65
Szkolna praktyka oceniania	0,27	0,15	0,45	0,29	0,31	0,11	0,28	0,15	0,21	0,13	0,36	0,21

Źródło: opracowanie własne.

Różnice w poziomie realizacji modelu oceniania wspierającego ujawniają się w każdym z jego trzech elementów składowych, a zatem w koncepcie oceniania obecnym w świadomości uczestniczących w badaniu nauczycieli, w uczniowskiej recepcji procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć oraz w przebiegu procesu oceniania, jaki dokonuje się w realizowanej przez szkoły praktyce edukacyjnej. Dotyczą one także wszystkich sześciu wyszczególnionych w niniejszej pracy funkcji oceny o wspierającym charakterze. Zgodnie z obliczeniami poczynionymi w poprzednich podrozdziałach w każdym ze wspomnianych obszarów różnice te można określić jako istotne pod względem statystycznym.

Poziom realizacji modelu oceniania wspierającego wykazuje większą zgodność z obrazem egzystującym w nauczycielskiej świadomości w Szkole A, tj. w gimnazjum osiągającym wyższe wyniki zewnętrzne, niższą zaś w przypadku nauczycieli ze Szkoły B. Powodów owej rozbieżności należy poszukiwać głównie w obszarze wyższego poziomu znajomości zagadnień dotyczących oceniania wspierającego, którym wykazali się ankietowani pedagodzy placówki legitymującej się lepszymi rezultatami egzaminacyjnymi. Wiedza i doświadczenia dotyczące procesów wartościowania szkolnych osiągnięć uczniów, jaką zaprezentowali nauczyciele tej szkoły, udzielając odpowiedzi w ramach pytań dodatkowych, kształtuje ich ogólny koncept pomiaru osiągnięć edukacyjnych uczniów, który również bliższy jest założeniom funkcjonalnym oceny o wspierającym charakterze.

Statystycznie istotne różnice zauważalne są także w zakresie uczniowskiej recepcji procesu oceniania szkolnego. Odbiór oceny szkolnej przez

uczniów reprezentujących Szkołę A cechuje większy poziom zgodności z założeniami charakterystycznymi dla modelu oceniania o wspierającym charakterze niż w Szkole B.

O istotnych statystycznie różnicach w obrębie obu badanych gimnazjów w kontekście spełniania modelowych warunków oceniania wspierającego można mówić również w aspekcie realizowanej przez nie praktyki edukacyjnej. W szkole osiągającej lepsze rezultaty zewnętrzne poziom realizacji założeń charakterystycznych dla oceny wspierającej jest wyższy niż w placówce, której efekty zewnętrzne określić można mianem gorszych. Wyższy poziom znajomości problematyki wspierającego wartościowania osiągnięć szkolnych przez nauczycieli, bardziej efektywna realizacja procesów komunikacji językowej, jaka zachodzi na płaszczyźnie nauczyciel–uczniowie w Szkole A w toku procesu oceniania, a w konsekwencji także bliższa wspierającemu wymiarowi recepcja ocen uzyskanych przez uczniów, synergicznie implikują wyższy poziom realizacji modelu oceniania wspierającego w tej placówce.



## ROZDZIAŁ 7

### **Ocenianie wspierające a dziedziny kształcenia szkolnego**

Zadaniem postawionym w bieżącym rozdziale jest próba odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze, a zatem oszacowanie stopnia, w jakim wybrane dziedziny kształcenia różnicują poziom realizacji modelu oceniania wspierającego w szkolnej praktyce edukacyjnej. W tym celu analizie poddane zostały uzyskane w toku procedury badawczej wyniki pochodzące z kwestionariuszy ankiet przeznaczonych dla nauczycieli obu badanych szkół oraz arkuszy obserwacji prowadzonych w trakcie hospitacji zajęć lekcyjnych w tych placówkach.

Respondenci zostali poproszeni o podanie prowadzonych przez siebie przedmiotów nauczania, co umożliwiło klasyfikację poszczególnych badanych i przypisanie udzielanych przez nich odpowiedzi do ustalonych grup reprezentujących poszczególne dziedziny kształcenia.

Problemy nie nastęczyła również klasyfikacja efektów uzyskanych w toku obserwacji, hospitowane były bowiem pojedyncze zajęcia lekcyjne (dwukrotnie dla każdego nauczyciela) z wyraźnym określeniem przedmiotu nauczania realizowanego na danej lekcji, dzięki czemu każdy arkusz obserwacji wraz z wynikami w aspekcie przedmiotowym może zostać przyporządkowany właściwej dziedzinie kształcenia.

Dokonując wspomnianej klasyfikacji w zakresie dziedzin kształcenia szkolnego, zrezygnowano z wykorzystywania ankiet adresowanych do uczniów szkół uczestniczących w procedurze badawczej, co w głównej mierze podyktowane zostało specyfiką konstrukcji tego narzędzia oraz znaczną liczebnością próby badawczej (trzystu pięćdziesięciu uczniów). W związku z tymi okolicznościami przyjęte zostało założenie, w świetle



którego rozważania o poziomie realizacji modelu oceniania wspierającego i o jego różnicowaniu w obszarze odmiennych dziedzin kształcenia dotyczą dwóch płaszczyzn jego funkcjonowania – świadomości nauczycieli oraz realizowanej przez szkoły praktyki edukacyjnej.

Model oceniania współtworzyć będą zatem w równej mierze poziom realizacji modelu oceniania wspierającego, wynikający ze stopnia zgodności między obecnym w świadomości nauczycieli konceptem wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów ukształtowanym przez wiedzę i doświadczenie a teoretycznymi założeniami modelu oceny wspierającej, oraz poziom realizacji modelu oceniania wspierającego w szkolnej praktyce edukacyjnej, będący efektem rejestracji typów komunikatów charakterystycznych dla modelu językowej komunikacji interpersonalnej, która stanowi zaplecze dla efektywnego wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów o wspierającym charakterze.

W świetle przyjętych założeń wyróżnione zostały trzy dziedziny kształcenia ze względu na specyfikę przedmiotów nauczania obowiązujących w programach kształcenia w szkołach gimnazjalnych oraz desygnowanych jako elementy składowe kończącego ten etap edukacyjny egzaminu zewnętrznego. Pierwsza z nich to dziedziny humanistyczne, do których zaliczane są język polski, historia i wiedza o społeczeństwie. Drugą grupę stanowią dziedziny matematyczno-przyrodnicze, w skład których wchodzi matematyka, biologia, geografia, fizyka, chemia i informatyka. Grupa trzecia, określana jako „inne”, obejmuje swym zakresem języki obce<sup>1</sup>, wychowanie fizyczne, technikę oraz przedmioty artystyczne, a więc muzykę i plastykę.

Rozważania poświęcone pytaniu o poziom realizacji modelu oceniania wspierającego i jego zróżnicowania przez dziedziny kształcenia szkolnego rozpoczyna prezentacja wyników ilustrujących ogólne rozkłady średnich dla sześciu funkcji współtworzących ocenę wspierającą w obszarze trzech wymienionych powyżej dziedzin w obu badanych gimnazjach (tab. 90).

Z przedstawionych ogólnych rozkładów średnich uzyskanych z wyników badań przeprowadzonych w obu szkołach wynika, że dziedziny kształcenia szkolnego mogą różnicować poziom realizacji modelu oceniania wspierającego. Najwyższy poziom realizacji model ten zdaje się osiągać w zakresie przedmiotów humanistycznych, niższy w dziedzinach określanych jako „inne”, najniższy zaś w naukach matematyczno-przyrodniczych. Funkcją modelu oceny wspierającej, a zarazem funkcją szkolnej komunikacji językowej towarzyszącą wartościowaniu edukacyjnych osiągnięć uczniów i realizowaną w największym stopniu jest funkcja informacyjna, w dalszej kolejności sytuują się funkcje: diagnostyczna, motywacyjna, relacyjna oraz afirmacyjna, na końcu zaś funkcja instruktażowa.

---

<sup>1</sup> Klasyfikowanie języków obcych do grupy „inne” podyktowane jest opisaną w rozdziale 4 strukturą egzaminu gimnazjalnego.

Tabela 90. Model oceniania wspierającego w zróżnicowanych dziedzinach kształcenia

Ocenianie wspierające	Dziedziny kształcenia	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji)					
		Diagnostyczna (poznawcza)	Informacyjna (metajęzykowa)	Motywacyjna (emotywna)	Instruktażowa (konatywna)	Afirmacyjna (poetycka)	Relacyjna (fatyczna)
Świadomość nauczycieli	Humanistyczne	4,35	4,50	4,47	4,12	4,15	4,35
Praktyka oceniania	Humanistyczne	0,06	0,41	0,27	0,21	0,22	0,35
Świadomość nauczycieli	Matematyczno- -przyrodnicze	4,39	4,45	3,95	3,81	4,10	3,78
Praktyka oceniania	Matematyczno- -przyrodnicze	0,33	0,39	0,27	0,30	0,18	0,33
Świadomość nauczycieli	Inne	4,50	4,49	4,42	4,21	4,35	4,17
Praktyka oceniania	Inne	0,19	0,33	0,14	0,21	0,14	0,22

Źródło: opracowanie własne.

Hierarchia funkcji oceny wspierającej podyktowana najwyższym wskaźnikiem akceptacji w nauczycielskiej świadomości oraz najwyższą odnotowaną częstotliwością występowania w praktyce edukacyjnej prezentuje się inaczej w zależności od analizowanej dziedziny kształcenia. W dziedzinach humanistycznych w obszarze świadomości nauczycieli najwyższy poziom realizacji wykazują funkcje: informacyjna, diagnostyczna i motywacyjna, niższy zaś funkcje: relacyjna, afirmacyjna i instruktazowa. W analogicznym ujęciu praktyka oceniania na początkowe pozycje we wspomnianej hierarchii przesuwają funkcje: informacyjną, relacyjną i motywacyjną, kolejne miejsca przypadają funkcji afirmacyjnej i instruktazowej, ostatnie zaś funkcji diagnostycznej, której miejsce – co warto podkreślić – w świadomości nauczycieli określić można jako priorytetowe. Wskazane okoliczności pozwalają dostrzegać przede wszystkim możliwość wystąpienia zaburzeń w obszarze komunikacji interpersonalnej, jaka zachodzi na płaszczyźnie nauczyciel–uczniowie, oraz deficytów w zakresie realizacji poznawczej funkcji modelu komunikacji językowej odpowiadającej w świetle założeń poczynionych przez Jakobsona za opis rzeczywistości i prezentację danego stanu faktycznego, a zatem informacji niezwykle istotnych w aspekcie oceniania osiągnięć uczniów.

W odniesieniu do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w obszarze świadomości nauczycieli najwyższe wartości uzyskują funkcje: informacyjna, diagnostyczna i afirmacyjna, niższe przypadły funkcjom: instruktażowej, motywacyjnej i afirmacyjnej. Praktyka oceniania szkolnego rejestrowana w toku obserwacji zajęć lekcyjnych potwierdza wysokie wartości dla funkcji informacyjnej i diagnostycznej, niższe dla funkcji motywacyjnej, najniższe dla funkcji afirmacyjnej. Wysoka średnia uzyskana w obszarze nauczycielskiej świadomości dla afirmacyjnej funkcji oceny wspierającej w kontekście niskiej wartości dla częstotliwości jej występowania w praktyce sugerować może zaburzenia dotyczące realizacji poetyckiej funkcji komunikacji językowej, odpowiadającej w dużej mierze za precyzację treści przekazywanego komunikatu, a więc także istotnej w perspektywie wartościowania uczniowskich osiągnięć.

W pozostałych dziedzinach („inne”) rozkłady średnich wyników z ankiet przeprowadzonych wśród pedagogów obu badanych gimnazjów za najbliższe realizacji pozwalają uznać funkcje: diagnostyczną, informacyjną i motywacyjną, podczas gdy wyniki rejestracji przebiegu praktyki oceniania sytuują dwie ostatnie z nich na odległych miejscach, co stanowi uzasadnioną podstawę do przypuszczenia o zaburzeniach komunikacyjnych, jakie dokonują się w obrębie zarówno poznawczej, jak i odpowiadającej za wskazanie postawy mówiącego wobec treści będącej przedmiotem komunikatu ematywnej funkcji modelu komunikacji interpersonalnej Jakobsona. Refleksje te skłaniają do bliższej analizy zagadnienia różnicowania poziomu realizacji modelu oceniania wspierającego, jakie dokonuje się w obrębie dziedzin kształcenia w obszarze obu poddanych procedurze badawczej szkół (tab. 91). Na podstawie danych prezentowanych w tabeli 91 można wnioskować o zróżnicowaniu poziomu realizacji modelu oceniania wspierającego w odmiennych dziedzinach kształcenia w komparatystycznym zestawieniu obu poddanych procedurze badawczej szkół, które dostrzegalne jest w obrazie oceniania ukształtowanego w świadomości ankietowanych nauczycieli, a także w sferze praktyki edukacyjnej szkoły rejestrowanej dzięki obserwacji zajęć lekcyjnych. Wniosek ten skłania do postawienia pytania o statystyczną istotność różnic dotyczących prezentowanych wyników.

Ze względu na obszerny materiał badawczy w celu udzielenia odpowiedzi przeprowadzona została dodatkowa analiza statystyczna<sup>2</sup>, służąca porównaniu poziomu realizacji modelu oceniania wspierającego w poszczególnych dziedzinach kształcenia w każdej ze szkół, ponadto dokonano sprawdzenia

<sup>2</sup> Analiza niezbędna do uzyskania wyników przeprowadzona została z wykorzystaniem analizy wariancji jednej zmiennej (UNIANOVA), testu Levene'a równości wariancji błędów, testów efektów międzyobiektowych testów oszacowań średnich brzegowych, testów porównań parami oraz testów jednej zmiennej. Przyjęte zostało założenie, iż różnica średnich jest istotna, gdy  $p \leq 0,05$ . Zob. W. Szymczak, *Podstawy statystyki dla psychologów. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2018, s. 244–348.

Tabela 91. Model oceniania wspierającego w zróżnicowanych dziedzinach kształcenia w porównaniu badanych szkół

Ocenianie wspierające	Dziedziny kształcenia	Funkcja oceny wspierającej (funkcja modelu komunikacji)													
		Badana szkoła													
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
		Diagnostyczna (poznawcza)		Informacyjna (metajęzykowa)		Motywacyjna (emotywna)		Instruktażowa (konatywna)		Afirmacyjna (poetycka)		Relacyjna (fatyczna)			
Świadomość nauczycieli	Humanistyczne	4,75 (0,55)	3,95 (1,37)	4,68 (0,78)	4,35 (0,86)	4,80 (0,45)	4,15 (1,05)	4,55 (0,62)	3,70 (0,67)	4,70 (0,45)	3,60 (1,12)	4,80 (0,45)	3,90 (0,63)		
Praktyka oceniania	Humanistyczne	0,12 (0,21)	0,00 (0,00)	0,57 (0,20)	0,25 (0,20)	0,52 (0,25)	0,02 (0,07)	0,27 (0,79)	0,15 (0,13)	0,30 (0,10)	0,15 (0,17)	0,37 (0,18)	0,32 (0,24)		
Świadomość nauczycieli	Matematyczno-przyrodnicze	5,00 (0,00)	3,86 (1,09)	4,81 (0,44)	4,14 (1,03)	4,47 (0,63)	3,50 (1,01)	4,31 (0,65)	3,36 (1,04)	4,37 (0,81)	3,86 (1,03)	4,12 (0,80)	3,47 (1,16)		
Praktyka oceniania	Matematyczno-przyrodnicze	0,44 (0,31)	0,24 (0,33)	0,44 (0,17)	0,36 (0,31)	0,37 (0,24)	0,18 (0,36)	0,37 (0,20)	0,25 (0,33)	0,22 (0,15)	0,15 (0,29)	0,40 (0,18)	0,26 (0,28)		
Świadomość nauczycieli	Inne	4,70 (0,53)	4,27 (1,23)	4,75 (0,65)	4,20 (1,22)	4,85 (0,17)	3,95 (1,23)	4,60 (0,34)	3,79 (1,17)	4,83 (0,25)	3,82 (1,23)	4,54 (0,65)	3,77 (1,12)		
Praktyka oceniania	Inne	0,22 (0,33)	0,16 (0,26)	0,41 (0,19)	0,26 (0,27)	0,18 (0,18)	0,09 (0,29)	0,22 (0,21)	0,08 (0,12)	0,17 (0,14)	0,11 (0,17)	0,32 (0,27)	0,11 (0,15)		

Dane w nawiasach oznaczają odchylenia standardowe dla poddanych analizie wartości.

Źródło: opracowanie własne.

istotności różnic w zakresie realizacji funkcji modelu oceniania wspierającego w każdej z dziedzin kształcenia w obu badanych szkołach, zestawionych w układzie porównawczym (tab. 92).

Tabela 92. Poziom statystycznej istotności różnic w zakresie realizacji funkcji modelu oceniania wspierającego w obszarze dziedzin kształcenia w Szkole A i Szkole B

Badana szkoła	Segment modelu	Funkcja modelu oceniania wspierającego (funkcja modelu komunikacji językowej)					
		Diagnostyczna (poznawcza)	Informacyjna (metajęzykowa)	Motywacyjna (emotywna)	Instruktażowa (kognatywna)	Afirmacyjna (poetycka)	Relacyjna (fatyczna)
A	Świadomość nauczycieli	0,774	0,950	0,594	0,733	0,530	0,979
	Praktyka oceniania	0,131	0,166	0,222	0,710	0,158	0,465
B	Świadomość nauczycieli	0,582	0,913	0,322	0,494	0,863	0,455
	Praktyka oceniania	0,111	0,335	0,287	0,390	0,767	0,160

Źródło: opracowanie własne.

Dane prezentowane w tabeli 92, zgodnie z przyjętymi kryteriami obliczeniowymi, ilustrują brak statystycznie istotnych różnic w zakresie realizacji funkcji modelu oceniania wspierającego na płaszczyźnie humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych i innych dziedzin kształcenia w szkole A oraz w szkole B. Konstatacja ta pozwala na przyjęcie założenia, że każda z placówek ma ugruntowany koncept oceniania uczniów, którego poziom realizacji w perspektywie modelowych założeń oceniania wspierającego nie jest uwarunkowany dziedziną kształcenia, lecz pozostaje zależny w głównej mierze od obrazu oceniania ukształtowanego w świadomości nauczycieli i obecnego w przebiegu szkolnej praktyki wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów.

Tabela 93 ilustruje statystyczną istotność różnic, jaka zachodzi w obrębie poziomu realizacji funkcji oceny wspierającej w porównaniu obu badanych gimnazjów w odniesieniu do wspomnianych dziedzin kształcenia szkolnego. Na podstawie zamieszczonych w niej danych można wnioskować, że między porównywanymi szkołami istnieją statystycznie istotne różnice w zakresie realizacji funkcji modelu oceniania wspierającego, uwarunkowane odmiennymi dziedzinami kształcenia. W sferze świadomości nauczycieli oraz

Tabela 93. Poziom statystycznej istotności różnic między badanymi szkołami w zakresie realizacji funkcji modelu oceniania wspierającego w obszarze dziedzin kształcenia w badanych szkołach

Segment modelu	Dziedziny kształcenia	Funkcja modelu oceniania wspierającego (funkcja modelu komunikacji językowej)					
		Diagnostyczna (poznawcza)	Informacyjna (metajęzykowa)	Motywacyjna (emotywna)	Instrukcyjna (kognatywna)	Afirmacyjna (poetycka)	Relacyjna (fatyczna)
Świadomość nauczycieli	Humanistyczne	0,173	0,596	0,231	0,110	0,057	0,118
	Matematyczno-przyrodnicze	0,014	0,126	0,023	0,022	0,241	0,139
	Inne	0,260	0,148	0,014	0,023	0,009	0,045
Praktyka oceniania	Humanistyczne	0,325	0,333	0,101	0,181	0,071	0,599
	Matematyczno-przyrodnicze	0,041	0,350	0,031	0,083	0,299	0,540
	Inne	0,476	0,410	0,021	0,025	0,031	0,001

Źródło: opracowanie własne.

w ukształtowanym w niej koncepcie wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów różnice te ujawniają się przede wszystkim w dziedzinie przedmiotów określonych uprzednio jako „inne”. Największe można odnaleźć w zakresie afirmacyjnej funkcji oceny i odpowiadającej za jej realizację poetyckiej funkcji komunikacji językowej. Mniejsze różnice charakteryzują funkcje motywacyjną i relacyjną, zauważyć je można także w obszarze funkcji informacyjnej. Powodów owych różnic należy poszukiwać zwłaszcza w opisywanym w poprzednich rozdziałach wyższym stopniu zgodności opinii nauczycieli z modelowymi założeniami oceniania wspierającego oraz w większej świadomości rangi procesów komunikowania oceny uczniom, jaką w badaniu wykazali się ankietowani pedagodzy ze szkoły A.

Uzyskane w toku przeprowadzonej obserwacji zajęć lekcyjnych wyniki, stanowiące opis przebiegu praktyki oceniania, w komparatystycznym zestawieniu obu szkół ujawniły statystycznie istotne różnice w zakresie realizacji funkcji modelu oceniania wspierającego zarówno w dziedzinach matematyczno-przyrodniczych, jak i w dziedzinach określanych jako „inne”. W obszarze matematyczno-przyrodniczych przedmiotów nauczania różnice w poziomie realizacji modelu oceniania wspierającego dotyczą funkcji motywacyjnej,

diagnostycznej oraz instruktażowej. Przewaga, jaką w przypadku poziomu realizacji tych funkcji oceny wspierającej uzyskuje Szkoła A, jest bez wątpienia konsekwencją bardziej efektywnie realizowanych funkcji komunikacji językowej, która dokonuje się na płaszczyźnie relacji nauczyciel–uczniowie. Typy komunikatów zarejestrowanych w toku poddanych hospitacji zajęć lekcyjnych były zdecydowanie bliższe tym, które w istocie pozwalają na realizację emotywną, poznawczą, a także konatywną funkcji komunikacji językowej, pośrednio zaś stanowią zaplecze realizacji odpowiadających im funkcji oceny wspierającej. Gimnazjum osiągające wyższe wyniki zewnętrzne cechuje zatem niższy poziom deficytów w obrębie procesów komunikacji językowej, co staje się widoczne zwłaszcza w grupie pedagogów prowadzących zajęcia z przedmiotów o matematyczno-przyrodniczym charakterze.

Analogiczną sytuację można zauważyć w odniesieniu do kategorii „innych” dziedzin kształcenia, która także różnicuje poziom realizacji modelu oceniania wspierającego w obu badanych placówkach. O statystycznie istotnych różnicach można tu mówić w kontekście funkcji: relacyjnej, motywacyjnej, instruktażowej i afirmacyjnej, co pozwala przypuszczać, że nauczyciele prowadzący zajęcia z przedmiotów nauczania zaliczonych do tej kategorii, oceniając uczniów w szkole A, w większym stopniu realizują elementarne założenia modelu komunikacji językowej oraz postulowane przez Jakobsona funkcje: fatyczną, emotywną, konatywną i poetycką, podczas gdy w szkole B istnieje wysokie prawdopodobieństwo komunikacyjnych zaburzeń i deficytów, znajdujących swoje odzwierciedlenie w niższym poziomie realizacji funkcji oceny o wspierającym wymiarze oddziaływania.

## Zakończenie

W literaturze pedagogicznej można spotkać wiele publikacji poświęconych problematyce szkolnego oceniania uczniów. Znaczna część opracowań podejmuje zagadnienie wartościowania edukacyjnych osiągnięć wspierających rozwój ucznia, co stanowi odzwierciedlenie wymagań kierowanych pod adresem współczesnej szkoły. Formułowane są założenia teoretyczne, na podstawie których model oceny wspierającej winien egzystować, przywoływane są i opisane funkcje, jakie taka ocena powinna spełniać, omówieniu podlegają korzyści wynikające z uczynienia owego modelu elementem codziennej praktyki edukacyjnej, jaką realizuje szkoła. W ramach organizowanych konferencji naukowych, warsztatów i prowadzonych dyskursów dydaktyczno-metodycznych proponowane są również gotowe wzorce działań praktycznych, orientujące działania nauczycieli tak, by nadawać konstruowanym ocenom wspierający wymiar oddziaływania. Nie istnieje wszakże jeden uniwersalny wzorec czy też model, który nie tylko porządkowałby teoretyczne zagadnienia i przesłanki związane z ocenianiem wspierającym, ale także ułatwił jego praktyczną realizację. W istniejących pracach marginalizowany jest towarzyszący wartościowaniu szkolnych osiągnięć proces komunikacji językowej, który w istocie współtworzy nie tylko samo ocenianie, ale i cały proces edukacyjny.

Jedną z intencji niniejszej publikacji była próba odnalezienia modelu komunikacji językowej, którego realizacja stwarzałaby większe szanse dla efektywnego wykorzystania możliwości oceniania wspierającego w praktyce. W tym celu wybrany został model komunikacji interpersonalnej Romana Jakobsona, choć spektrum możliwości doboru schematów i modeli komunikacyjnych jest oczywiście znacznie większe. O wyborze tego konkretnego rozwiązania zdecydował fakt, że zarówno literatura przedmiotu, jak i językoznawcy w swoich dyskusjach często podkreślają, iż model Jakobsona w swoim



założeniu funkcjonalnym ukierunkowany jest na skuteczność komunikacji, konstruowanie komunikatu z wykorzystaniem właściwego kodu – tożsamego dla nadawcy i odbiorcy, użycie właściwego kanału dla efektywnej transmisji oraz na właściwą interpretację przekazanych treści, której w ramach recepcji dokonuje adresat komunikatu. W aspekcie pragmatycznym założenie to jest bliskie ogólnym przesłankom i postulatom kierowanym w stronę współczesnej oceny szkolnej, której wysokość powinna być zrozumiała dla ucznia, a jej właściwa interpretacja powinna implikować dalsze działania o charakterze edukacyjnym.

W perspektywie przyjętych w niniejszej monografii założeń ocena wspierająca jest przede wszystkim oceną komunikowaną przez nauczyciela uczniowi we właściwy sposób. Przyjęty model oceny uwzględnia postulowany w literaturze przedmiotu zakres funkcji, jakie powinna spełniać ocena o wspierającym charakterze, za ich realizację odpowiadają natomiast bezpośrednio przyporządkowane im funkcje modelu komunikacji interpersonalnej Jakobsona.

W świetle podjętych rozważań teoretycznych stworzony model oceny wspierającej pozwala typologicznie klasyfikować ją jako ocenę dyspozycjonalną i prognostyczną, charakterystyczną dla modelu współczesnej szkoły humanistycznej i odpowiadającą obecnym w naukach o wychowaniu nurtom psychologii humanistycznej. Uczynienie z procesu komunikacji językowej zaplecza dla realizacji modelu oceniania wspierającego znajduje przynajmniej częściowe uzasadnienie w wynikach przeprowadzonej na potrzeby pracy procedury badawczej. By móc rozważyć główny problem badawczy dotyczący stopnia, w jakim ocenianie wspierające różnicuje efekty pracy szkoły, uzyskane wyniki były analizowane w aspekcie pytań badawczych bardziej uszczegółowionych, stanowiących z jednej strony podstawę problemu głównego, z drugiej zaś będących jego dopełnieniem.

Przeprowadzona procedura badawcza zakładała istnienie analizowanego modelu oceny w obszarze trzech płaszczyzn – w świadomości nauczycieli ugruntowanej ich wiedzą i doświadczeniami z praktyki dydaktycznej, w przebiegu procesu oceniania w ramach realizowanej przez szkołę praktyki edukacyjnej oraz w recepcji modelu oceny wspierającej, jakiej dokonują uczniowie.

Już pierwsze z pytań badawczych, dotyczące ogólnego poziomu realizacji modelu oceniania wspierającego w obu badanych szkołach, ujawniło znaczące dysproporcje w obrębie trzech wspomnianych obszarów. Model oceniania wspierającego znajdował swoje miejsce w świadomości nauczycieli, jego realizacji nie potwierdzała jednak w pełni praktyka oceniania i będąca jej wynikiem uczniowska recepcja. Powodów owych rozbieżności należy poszukiwać przede wszystkim w zaburzeniach komunikacji językowej: wartości ogólnych częstotliwości zarejestrowanych w toku hospitacji zajęć lekcyjnych komunikatów o wspierającym charakterze w przywołanym kontekście określić

można jako nieproporcjonalne względem poziomu świadomości nauczycieli dotyczącej tego zagadnienia. A zatem już w pierwszym etapie badań można było zaobserwować komunikacyjne deficyty, jakie zachodziły głównie w obszarze funkcji: poetyckiej (której zadaniem są operacje ze znakami współtworzącymi system znaczeniowy języka oraz odpowiedni dobór słów), konatywnej (wywieranie wpływu na odbiorcę i na jego zachowanie), meta-językowej (właściwy odbiór i rozumienie przekazywanych treści) i poznawczej (prezentacja danego stanu faktycznego), a tym samym w afirmacyjnej, instruktażowej, motywacyjnej oraz diagnostycznej funkcji oceny wspierającej.

Drugi etap procedury badawczej ujawnił statystycznie istotne różnice w zakresie realizacji funkcji modelu oceniania wspierającego w szkołach osiągających zróżnicowane efekty zewnętrzne. W gimnazjum osiągającym wyniki wyższe model oceny wspierającej w zakresie funkcji i w każdym z obszarów swojego funkcjonowania uzyskiwał wyższe wartości średnich, pozwalające na określenie poziomu jego realizacji również mianem wyższego. Ankietowani nauczyciele wykazali się wyższym stopniem znajomości modelu oceny o wspierającym charakterze, zarejestrowano więcej typów komunikatów reprezentujących model, recepcja uczniów także bliższa była wartościom pozwalającym określić stopień realizacji modelu jako wyższy.

Trzeci etap procedury badawczej służył odpowiedzi na pytanie o różnicowanie poziomu realizacji modelu oceniania wspierającego przez dziedzinę kształcenia. W wyniku przeprowadzonej w tym celu analizy sformułowano dwa wnioski:

- 1) dziedzina kształcenia nie implikuje statystycznie istotnych różnic w zakresie realizowania modelu oceniania wspierającego w danej szkole, a więc każda ze szkół ma ugruntowany świadomością nauczycieli model oceny, który stosowany jest niezależnie od dziedziny kształcenia;
- 2) analiza ujawniła statystycznie istotne różnice, jakie dziedzina kształcenia implikuje w kontekście poziomu realizacji poszczególnych funkcji modelu oceny wspierającej w porównaniu wyników badań obu szkół.

Konstatacja ta ujawnia zróżnicowanie realizacji modelu oceniania wspierającego w obu badanych szkołach w odniesieniu do dziedzin kształcenia nie tylko w świadomości nauczycieli, ale także w praktyce przebiegu procesu oceniania, a zatem stanowi odwołanie do zaburzeń komunikacyjnych, które w mniejszym stopniu dotyczą gimnazjum osiągającego wyższe wyniki zewnętrzne, w większym zaś deficytów komunikacyjnych pojawiających się w gimnazjum, którego wyniki zewnętrzne są niższe.

Z danych zamieszczonych w tabeli 94 wynika, że szkoła A, tj. gimnazjum w większym stopniu realizujące modelowe założenia oceniania wspierającego, osiąga wyższe wyniki zarówno w sytuacji egzaminowania zewnętrznego, jak i w toku wewnątrzszkolnego wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów.

Tabela 94. Ocenianie wspierające w kontekście różnicowania efektów pracy szkoły

Badana szkoła	Dziedziny kształcenia	Model oceniania wspierającego			Wyniki egzaminów	
		Świadomość nauczycieli	Recepcja uczniów	Szkolna praktyka oceniania	Wewnętrzne <sup>1</sup> (skala 1–6)	Zewnętrzne <sup>2</sup> (skala punktowa)
A	Ogólnie	4,65	3,36	0,31	3,98	308
	Humanistyczne	4,71	–	0,35	4,02	104
	Matematyczno-przyrodnicze	4,51	–	0,37	4,12	111
	Inne	4,71	–	0,25	3,82	93
B	Ogólnie	3,95	1,73	0,17	3,80	166
	Humanistyczne	3,94	–	0,14	3,82	56
	Matematyczno-przyrodnicze	3,69	–	0,24	3,95	60
	Inne	3,96	–	0,13	3,65	50

Źródło: opracowanie własne.

Dane prezentowane w tabeli 94 służą odpowiedzi na sformułowany problem badawczy, ze względu jednak na zróżnicowanie skal prezentowanych wyników oraz trudność w doborze współczynników korelacji niezwykle trudna byłaby próba rzetelnego określenia stopnia statystycznej istotności różnic między przywołanymi wskaźnikami. Powalają jednak wnioskować, że nauczycielska ocena wspiera uczniów w większym stopniu w szkołach, w który poziom realizacji modelu oceniania wspierającego jest wyższy.

Abstrahując od kontekstu tej konstatacji, znaczenie oceny wspierającej w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły wydaje się uzasadnione co najmniej z dwóch powodów. Pierwszy to odwołanie do definicyjnego ujęcia jakości praktyki edukacyjnej szkoły przywołanego w teoretycznej części pracy. Ze względu na przedmiotowy zakres oceny wspierającej, jej funkcje oraz orientowanie dalszych działań edukacyjnych ucznia w kierunku mającym na celu jego wszechstronny rozwój wykazuje ona swego rodzaju tożsamość znaczeniową, jej realizacja w praktyce edukacyjnej szkoły może niewątpliwie implikować wzrost jej jakości. Drugim powodem stosowania przyjętego w niniejszej pracy modelu oceniania wspierającego jest realizacja podstawowych funkcji językowych determinujących skuteczność aktu

<sup>1</sup> Średnie wyników uzyskiwanych przez uczniów w ramach egzaminowania wewnątrzszkolnego zostały obliczone na podstawie dokumentacji udostępnionej przez szkoły uczestniczące w przeprowadzonej procedurze badawczej.

<sup>2</sup> Prezentowane dane pochodzą z publikacji *Wyniki egzaminu gimnazjalnego uczniów województwa łódzkiego w 2018 roku*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi, Łódź 2018.

---

komunikacyjnego, co wydaje się istotne zarówno w aspekcie wspierania ucznia w rozwoju, jak i budowania jakości oraz efektywności praktyki edukacyjnej, jaką prowadzi szkoła.

Ujawnione w toku przeprowadzonej na potrzeby niniejszej pracy procedury badawczej różnicowanie i deficyty, jakie występują w obszarach realizacji funkcji komunikacyjnych, skłaniają do uzasadnionej refleksji nad potrzebą bardziej szczegółowej analizy procesów komunikacji językowej zachodzącej w ramach urzeczywistnianego przez szkoły procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz w znacznej mierze determinującej skuteczność, efektywność i jakość współczesnej edukacji.

Stan prawny na dzień 1 stycznia 2019 roku.



## Bibliografia

- Adrjan B., *Klimat szkoły*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Antoszewski A., Herbut R., *Leksykon politologii*, Wydawnictwo Alta2, Wrocław 2002.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2012.
- Barbier J. M., *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza pojęć*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2006.
- Beetz S., *Hoffnungsträger „Autonome Schule”. Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen*, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–New York–Paris–Wien 1997.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Brookhart S. M., *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 2003, vol. 22, iss. 4.
- Brookhart S. M., *Grading*, Pearson North America, New York 2009.
- Brookhart S. M., *Grading Practices and Validity*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 1991, vol. 10, iss. 2.
- Brühlmeier A., *Kształcenie człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Brzezińska A., Misiorna E., *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WOM, Poznań 1998.
- Buhren C. G., Killus D., Müller S., *Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen*, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund 1998.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1999.
- Covey S. R., *Komunikacja synergiczna*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik skutecznej komunikacji interpersonalnej*, J. Stewart (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Daahlgard J. J., Kristensen K., Kanji G. K., *Podstawy zarządzania jakością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Daszykowska J., *Jakość życia dziecka w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

- Davis R. H., Alexander L. T., Yelon S. L., *Konstruowanie systemu kształcenia. Jak doskonalić nauczanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2005.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Ossolineum, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław i in. 1972.
- Dreeben R., *On What is Learned in School*, „Educational Theory” 1969, vol. 9, iss. 2.
- Dutka-Mucha M., Suckiel I. (red.), *Nadzór pedagogiczny w praktyce dyrektora szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 5 i 9, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1–7 oraz Suplement, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003–2010.
- Ernst C. (red.), *Flexibilisierung von Bildungsgängen*, Schneider Verlag Hohengehren 2001.
- Ewaluacja w edukacji*, L. Korporowicz (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Faure E., *Ce que je crois*, Editions Grasset, Paris 1971.
- Fend H., *Najlepsza polityka oświatowa czy najlepszy kontekst uczenia się? O odpowiedzialności polityki oświatowej wobec działań edukacyjnych*, [w:] *Szkoła w Niemczech. Rozwój, autonomia, środowisko*, I. Nowosad, A. Sander (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Freitag M., *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer-gesundheit*, Juventa, Weinheim–München 1998.
- Frommelt B., *Schulautonomie – auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von Schulgestaltung*, [w:] *Flexibilisierung von Bildungsgängen*, H. Döbert, C. Ernst (red.), Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001.
- Gawrecki L., *Zarządzanie w oświacie. Podręcznikowy zarys problematyki. Systematyka – praktyka – rekomendacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
- Gawroński K., Otręba R., *Zarządzanie strategiczne i zmiana w organizacji szkolnej*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2020.
- Gliwa B., *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Gnitecki J., *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.
- Gołębniak B., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Hamrol A., Mantura W., *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Holtappels H. G., *Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule*, [w:] *Instrumente der Schulentwicklung*, H. G. Holtappels (red.), Juventa, Weinheim–München 2004.
- Instrumente der Schulentwicklung*, H. G. Holtappels (red.), Juventa, Weinheim–München 2004.
- Jagielski J., *Ekspertyza prawna dotycząca niektórych problemów nadzoru pedagogicznego, a w szczególności relacji tego nadzoru z innymi postaciami nadzoru oraz form sprawowania nadzoru pedagogicznego*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Jakobson R., *W poszukiwaniu istoty języka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Janiszewska I., Kuligowska K., *Jak kontrolować osiągnięcia uczniów*, Państwowe Wydawnictwa Szkół Zawodowych, Warszawa 1965.
- Jankowski A., *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Kędracka-Feldman E., *W trosce o jakość szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.

- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kopaczyńska I., *Ocenianie szkolne*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Kopaczyńska I., *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kopaczyńska I., *Pedagogiczna kategoria błędu. Teoretyczne konteksty – praktyczne inspiracje dla edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.
- Kowalewski M., *Bezpieczna ocena szkolna w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Pokój jako przedmiot badań społecznych i pedagogicznych*, T. Jałmużna, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006.
- Kowalewski M., *Didactic, Educational and Social Dimensions of Verbal Communication in Theory and Practice of Contemporary Schools*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2017, nr 14.
- Kowalewski M., *Evaluation of the Education-Related Achievements of Primary School Pupils – Between Supporting and Exclusion*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2019, nr 20.
- Kowalewski M., *Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2016, nr 12.
- Kowalewski M., *Ocenianie w kształceniu zintegrowanym – dylemat i wyzwanie dla nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Kowalewski M., *The Perspective and Conditions of Pupil Supportive Assessment in Theory and Educational School Practice*, „Humanitas University Research Papers. Pedagogy” 2019, nr 19.
- Kowalewski M., *System oceniania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej – teoria i praktyka*, „Kultura i Wychowanie” 2015, nr 9.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Koźmiński A. K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzenie: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Kupisiewicz C., *Szkoła XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kwiatkowska H., *Kontrola i ocena pracy nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z., *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995.
- Marynowicz-Hetka E., *Ewaluacja działania w polu praktyki edukacyjnej – istota i sens*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, G. Michalski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.



- Michalski G. (red.), *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Misiorna E., *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8.
- Mizerek H., *Po co szkole ewaluacja*, „Problemy Współczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
- Moss P. A., *Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 2003, vol. 22, iss. 4.
- Mosty zamiast murów. Podręcznik skutecznej komunikacji interpersonalnej*, J. Stewart (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Nadzór pedagogiczny w przedszkolu i szkole 2020/2021*, L. Marciniak, E. Piotrowska-Albin (red.), Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2020.
- Nagórny J. ks., *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań moralno-społecznych*, „Wycho-wawca” 2005, nr 5.
- Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Nawroczyński R., *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
- Nevo D., *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, L. Korporowicz (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie, Warszawa 2007.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Nowosad I., *Autonomia szkoły w Niemczech*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
- Nowosad I., *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Nowosad I., *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Nowosad I., *Prace nad programem szkolnym jako nowy sposób rozwoju szkół*, [w:] *Szkoła w Niemczech. Rozwój, autonomia, środowisko*, I. Nowosad, A. Sander (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Nowosad I., Mortag I., Ondrakova J. (red.), *Jakość życia i jakość szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Nowosad I., Sander A. (red.), *Szkoła w Niemczech. Rozwój, autonomia, środowisko*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Olejniczak T., Pielachowski T., *Nadzór pedagogiczny i organizacyjny nad szkołami i placówkami oświatowymi*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Paluchowski J., *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Pęcherski M., *Polityka oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1975.
- Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.

- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Piekarska J., *Jakość wiedzy pod kontrolą – uwagi na temat kłątwy ewaluacji biurokratycznej*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, G. Michalski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Pietrasiniński Z., *Sztuka uczenia się*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1960.
- Pilch T., Baumann T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, D. Doliński, J. Strelau (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Racinowski S., *Ocenianie uczniów*, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1959.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Rich W., *Historical High-Stakes Policies Relating to Unintended Consequences of High-Stakes Testing*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 2003, vol. 1.
- Rostek H., *Wychowanie – czym jest? Czym nie jest? Czym być nie powinno?*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje. Spory. Dyskusje*, J. Rutkowiak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992.
- Rousseau J. J., *Emil*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1955.
- Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje. Spory. Dyskusje*, J. Rutkowiak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992.
- Słownik wyrazów obcych*, E. Sobol (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1959.
- Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, Państwowe Wydawnictwa Szkół Zawodowych, Warszawa 1963.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Wydawnictwo Civitas, Warszawa 2006.
- Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik skutecznej komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Stróżyński K., *Jakość pracy szkoły praktycznie*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003.
- Stróżyński K., *Ocena – ocenianie (ocenianie jako akt komunikacji)*, „Wychowawca” 2007, nr 5.
- Stróżyński K., *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Suchodolski B., *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław i in. 1972.
- Sulkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia ISO 9000:2000*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2001.
- Szymczak W., *Podstawy statystyki dla psychologów. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2018.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Jak zmienić szkołę? Studia z zakresu polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Walczak W., *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2001.
- Walton M., Deming W. E., *The Deming Management Method*, Perigee Books, New York 1988.
- Wawrzyniak B., *Zarządzanie w organizacji*, [w:] *Zarządzanie: teoria i praktyka*, A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Więkowski R., *Wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8.
- Witek S., *Zarządzanie zreformowaną szkołą. Wybrane problemy teoretyczno-praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Wojnar I., Piejka A., Samoraj M., *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

- Wyniki egzaminu gimnazjalnego uczniów województwa łódzkiego w 2018 roku*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi, Łódź 2018.
- Zak A. Z., *Rozwój myślenia teoretycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Żmijewska E., *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

## Akty prawne

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r., poz. 59.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz.U. z 1999 r., Nr 41, poz. 413.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2004 r., Nr 89, poz. 845.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2006 r., Nr 235, poz. 1703.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2009 r., Nr 168, poz. 1324.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2015 r., poz. 1270.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. z 2017 r., poz. 1534.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2017 r., poz. 1658.
- Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2009 r., Nr 168, poz. 1324.
- Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań dla szkół i placówek, Dz.U. z 2017 r., poz. 1611.

Publikacja poświęcona jest zagadnieniu oceniania wspierającego, jego obecności we współczesnej dydaktyce i metodyce kształcenia, a także jego wielowymiarowym i zróżnicowanym aspektem oddziaływań, skupionym głównie na budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły. Problematyka oceny szkolnych osiągnięć ucznia, jak również pojęcie jakości szkoły należą do najbardziej istotnych zagadnień obecnych we współczesnych systemach edukacyjnych.

*Ze Wstępu*

Recenzowana rozprawa jest w pierwszej kolejności adresowana do szeroko rozumianego środowiska pedagogicznego, zaangażowanego w proces dydaktyczny i poszukującego twórczych rozwiązań. Jednakże ogólny charakter problemów w niej zawartych daleko prowadzi poza problematykę oceniania wspierającego i otwiera potrzebę dyskusji nad przemianami polskiej edukacji. Zatem zainteresowane winny być także inne środowiska: psychologowie, socjologowie, filozofowie, politycy.

Z recenzji prof. dr. Sławomira Sztobryna

Opracowanie stanowi ważny obszar refleksji o dużym znaczeniu dla teorii i praktyki pedagogicznej. Z tego względu warto, by publikacja została skierowana zarówno do nauczycieli akademickich, jak i edukatorów systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli i kierowniczych kadr oświatowych w naszym kraju. Ważną rolę powinna również odegrać w przygotowaniu nauczycieli do zawodu – na podstawie książki można opracować kursy doskonalące nauczycieli i kadrę kierowniczą.

Z recenzji prof. dr hab. Inetty Nowosad

E — T — P — W

 **WYDAWNICTWO**  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

 [wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://wydawnictwo.uni.lodz.pl)

 [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)

 (42) 665 58 63

Książka dostępna również  
jako e-book

ISBN 978-83-8220-708-8



9 788382 207088