

## O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole\*

Ocenianie uczniów w procesie kształcenia i wychowania rozumiane jest najczęściej jako nieodłączny element tego procesu, obejmujący czynności nauczycieli polegające na kontrolowaniu osiągnięć uczniów i ich wyrażaniu według ustalonych kryteriów. Zagadnienie oceny szkolnej zajmuje stosunkowo wiele miejsca w literaturze pedagogiczno-psychologicznej.<sup>1</sup>

Rezultatem *oceniania*, czyli wartościowania aktualnego stanu osiągnięć ucznia wobec możliwości i potrzeb ucznia z jednej strony, a założonym standardem wymagań z drugiej strony, jest *ocena szkolna*. Chociaż uzyskiwanie ocen w toku edukacji nie jest jedynym celem uczenia się, to okazuje się, że *stopnie szkolne*, jakimi wyrażana jest ocena ucznia, są jednym z bardziej istotnych motywów uczenia się. Zagadnienie to wywołuje jednak wiele kontrowersji wśród pedagogów i nauczycieli.<sup>2</sup>

Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie szczególnej uwagi na diagnozowaniu postępów ucznia w nauce i zachowaniu jako podstawy dobrej edukacji z uwzględnieniem samokontroli, samooceny oraz autokorekty ucznia. Z tego względu nasuwa się zasadnicze pytanie: *Czy oceniać uczniów, a jeśli tak, to jak?*

Zanim podejmiemy próbę odpowiedzi na to pytanie, zwróćmy uwagę na to, że dobre ocenianie z założenia spełnia następujące funkcje:

- 1) pobudzanie rozwoju umysłowego oraz uzdolnień i zainteresowań uczniów,
- 2) aktywizowanie uczniów w procesie dydaktyczno – wychowawczym oraz motywowanie ich do osobistego wysiłku w tym procesie,
- 3) ukierunkowywanie samodzielnej pracy ucznia,
- 4) uświadamianie uczniom ich aktualnych osiągnięć w stosunku do ich możliwości, a także wdrażanie ich do systematycznej pracy nad sobą oraz do samokontroli, samooceny i autokorekty,
- 5) bieżące i systematyczne obserwowanie postępów ucznia w nauce i w zachowaniu, a w następstwie dobieranie niezbędnych zadań pedagogicznych stymulujących dalszy rozwój każdego ucznia,
- 6) korygowanie i doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno - wychowawczej nauczyciela,
- 7) okresowe podsumowywanie nabytych kompetencji przez uczniów.<sup>3</sup>

Analizując zagadnienie kontroli i oceny osiągnięć szkolnych uczniów w aspekcie wyróżnionych wyżej funkcji, możliwe staje się podjęcie próby określenia nowego

---

\* Artykuł został opublikowany w: Studia Pedagogiczno-Artystyczne, tom 2, Wyd. WPA, Kalisz 2003, s. 79-88; Tekst ten został wygłoszony podczas VI Tatrzańskiego Seminarium Naukowego „Edukacja Jutra”. Zakopane – Kalatówki, czerwiec 2000.

<sup>1</sup> Zob. np. Arends R., Uczymy się nauczać. WSiP. W-wa 1999; Niemierko B., Między oceną szkolną a dydaktyką, WSiP, W-wa 1999; Denek K., O nowy kształt edukacji, Toruń 1998.

<sup>2</sup> Por. Gliwa B., Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania, WSiP, W-wa 1978; Grzesiak J., Motywacyjna funkcja oceny zachowania uczniów, Życie Szkoły 1983, nr 9; Misiorna E., Kontrowersje wokół oceny szkolnej, Życie Szkoły 1995, nr 2; Celińska – Mital D., Znaczenie oceny, Życie Szkoły 1993, nr 8.

<sup>3</sup> Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów z dnia 19 kwietnia 1999 r. (Dz. Urz. 1999, nr 4); zob. też Grzesiak J., Kontrowersje wokół zasad klasyfikowania i promowania uczniów w klasach początkowych, Oświata i Wychowanie 1983 nr 16 (515).

modelu oceniania w reformowanej szkole, o czym bardziej szczegółowo będzie mowa w dalszej części tego artykułu.

Kontrola i ocenianie wiążą się głównie z diagnozowaniem i wartościowaniem realizacji antycypowanych celów edukacyjnych w kontekście możliwości, potrzeb i rzeczywistego wysiłku poznawczego ucznia. W rezultacie wymaga to przekształcenia formalnego oceniania na stopnie szkolne w dynamiczny system oceniania posiadający wysokie wartości informacyjno-motywacyjne oraz wartości wychowawcze – w system eksponujący należycie elementy samokontroli, autokorekty, a w końcowym stadium bardzo pożądane elementy samooceny ucznia. Z tego względu konieczne jest opracowanie standardów wymagań oraz ich wskaźników, co tym samym winno przyczynić się do podniesienia stopnia obiektywizmu, a przede wszystkim do systematycznego podwyższania jakości kształcenia i wychowania w obliczu współczesnych przemian społeczno-oświatowych.

Kontrola i ocenianie uczniów w szkole jest tym zagadnieniem, które z jednej strony stanowi przedmiot licznych badań pedagogicznych, a z drugiej strony jest przedmiotem regulacji prawnej przez władze oświatowe. Analizując kolejne wersje prawnych uregulowań w tym zakresie zauważamy, że w ostatnim 50-leciu polskiego systemu oświaty, zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów ulegały przeobrażeniom średnio co 7 – 8 lat. Świadczy to również o tym, jak wiele trudności i kontrowersji wywołuje ta problematyka.<sup>4</sup>

W roku 1992 na mocy zarządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej została wprowadzona ocena opisowa w odniesieniu do klasy pierwszej szkoły podstawowej, a ostatnia nowelizacja zarządzenia w sprawie oceniania, która miała miejsce w roku 1999, wprowadziła możliwość konstruowania wewnątrzszkolnych systemów oceniania oraz spowodowała dalsze rozszerzenie oceny opisowej w całym cyklu kształcenia wczesnoszkolnego. Ideą przewodnią wewnątrzszkolnego systemu oceniania jest czynne włączenie nauczycieli do demokratycznego decydowania co do tego, jaki system oceniania ma funkcjonować we własnej szkole.

Wprowadzenie zasad wewnątrzszkolnego systemu oceniania zapoczątkowało próby innowacyjnych poszukiwań, a zarazem wywołało wiele trudności i kontrowersji. Już na początku roku szkolnego 1999/2000 okazało się, jak trudno było odnaleźć się nauczycielom w nowej sytuacji i pomyślnie wdrożyć ten system do powszechnej praktyki szkolnej. Z przeprowadzonych przez nas badań, które objęły ponad 300 szkół podstawowych i 38 nowo utworzonych gimnazjów, wynika, że ostateczne decyzje o kształcie szkolnego systemu oceniania zapadały dopiero w październiku (44% szkół, 49 % gimnazjów), a nawet w listopadzie (19 % szkół i 22 % gimnazjów). Tak więc w początkowym okresie ocenianie miało charakter intuicyjny - w większości przypadków badanych szkół oparty na ocenianiu tradycyjnym. Ten fakt z jednej strony świadczy o różnego typu trudnościach w tworzeniu własnego systemu oceniania dostosowanego do warunków funkcjonowania szkoły, a z drugiej – o niewystarczającym przygotowaniu nauczycieli do takiego typu zadania pedagogicznego.

Oto niektóre symptomy trudności w konstruowaniu wewnątrzszkolnego systemu oceniania stwierdzone w naszych badaniach:

---

<sup>4</sup> Kolejne zmiany zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów określone w zarządzeniach ministerstwa właściwego do systemu oświaty miały miejsce w latach: 1954, 1958, 1966, 1973, 1981, 1992 i ostatnio w roku 1999. Bardziej szczegółowo omawiam to zagadnienie w artykule „Kontrowersje wokół zasad...”

- przepisywanie i zamieszczanie w treści szkolnego regulaminu oceniania obszernych fragmentów zarządzenia w tej sprawie,
- korzystanie z gotowych o różnej wartości wzorców proponowanych przez liczne wydawnictwa oraz ośrodki metodyczne,
- bezkrytyczne i posłuszne uleganie sugestiom, a niekiedy wręcz dyrektywnym nakazom dyrektorów szkół, wizytatorów oraz doradców metodycznych, narzucającym bliżej nie uzasadnione naukowo schematy oceniania na przeróżnych formularzach,
- utożsamianie kryteriów szczegółowych w ocenianiu uczniów na dwóch różnych etapach edukacji, to jest w klasach I – III i następnie w klasach IV – VI,<sup>5</sup>
- jednostronne egzekwowanie w ocenianiu przede wszystkim wiadomości formalnych (encyklopedycznych) uczniów, przy niewielkim eksponowaniu lub wręcz pomijaniu pozostałych kategorii wyróżnionych w taksonomii celów kształcenia i wychowania, a w szczególności : rozumienie i stosowanie wiedzy, a ponadto wartościowanie i organizowanie własnych czynności poznawczych uczniów prowadzących często nawet do twórczości.<sup>6</sup>

Nasuwają się też pytania: *Jak dalece mogą między sobą różnić się szkolne systemy oceniania na danym poziomie edukacji ? Czy jest zasadne sformalizowane określanie własnych kryteriów i sposobów oceniania w danej szkole ? Czy opracowane standardy wymagań na szczeblu centralnym stanowią wystarczające normy oceniania zewnętrznego w porównaniu do wypracowanych systemów wewnątrzszkolnych ?*

Wiele kontrowersji wśród pedagogów i wśród samych nauczycieli wywołało i nadal wywołuje ocenianie opisowe. Warto w tym miejscu podkreślić, że w zarządzeniu ministra edukacji narodowej na ten temat występuje tylko jedno zadanie w brzmieniu: „*W klasach I – III stosuje się ocenianie opisowe*”. To właśnie ten zapis sprawił, że powstało tak wiele różnych opracowań i propozycji sugerowanych nauczycielom do praktycznego wdrożenia.<sup>7</sup>

We wszystkich materiałach metodycznych widnieją różne rozwiązania oceniania opisowego. Jednak w każdym przypadku chodzi autorom o opis osiągnięć ucznia w formie pisemnej. Proponuje się najczęściej następujące formy oceniania opisowego:

- list do ucznia,
- list do rodziców,
- list do ucznia i list do rodziców,
- list do ucznia, list do rodziców oraz opis do księgi ocen ucznia,
- charakterystyka ucznia,
- recenzje według różnorodnych schematów, tabel, dzienniczek itp.

Słowo „*opis*” ma ustalone znaczenie pojęciowe w edukacji polonistycznej jako opis zespołu cech i właściwości danego obiektu wyrażony słownie w formie pisemnej. Takie praktyczne rozumienie opisu spowodowało traktowanie oceny opisowej jako oceny wyrażonej pisemnie, co w praktyce bardzo często doprowadziło do jakże pracochłonnego i żmudnego redagowania „*listów*” opisujących sukcesy i niepowodzenia szkolne uczniów.

Badani nauczyciele stwierdzali jednoznacznie, że pisanie ocen opisowych jest bardzo uciążliwe i nie przyczynia się wprost do podnoszenia poziomu kształcenia i wychowania.

<sup>5</sup> W toku badań stwierdzono, że prawie w 30% szkół w skład szkolnej komisji ds. oceniania wchodził tylko 1 przedstawiciel nauczycieli klas początkowych.

<sup>6</sup> Posługujemy się tutaj taksonomią celów za K. Denkiem wyrażoną w książce *Aksjologiczne aspekty edukacji*.

<sup>7</sup> Zob. np. Rau K., Chodoń I., *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 1999; Misiarek S., *Wewnątrzszkolny system oceniania*, Wyd. Arka, Poznań 1999; *O ocenianiu*, Biblioteczka reformy nr 17, MEN 1999; *Stymulowanie rozwoju dziecka*, Kielce 1999

Stwierdzali często, że pisząc 20 – 30 ocen uczniów po 2 – 3 stronice rękopisu każda, skazani są na mechaniczne powielanie pewnych schematów o łącznej objętości około 60 – 80 stronic w bardzo krótkim czasie (2 – 3 dni). Z tego powodu chociażby badani nauczyciele nie byli przychylni takiej formie oceniania i zapowiadali szybkie korekty w szkolnych regulaminach oceniania. Jeszcze bardziej zdegustowani byli ci nauczyciele, którzy w tak krótkim czasie zmuszeni byli do pisania 3 wersji ocen, tj. do ucznia, do rodzica oraz do akt szkolnych.

Z drugiej zaś strony należy zauważyć, że nie sposób jest wyrazić wszystko co dotyczy danego ucznia nawet na 2 – 3 stronicach. Niekiedy bowiem wystarczy uczniowi zdolnemu i bardzo zdolnemu wyrazić jawną pochwałę „*jesteś prymusem, to bardzo mnie cieszy*”. Innym razem uczniowi słabemu można sprawić dużą radość kierując w jego stronę choćby taką informację „*jesteś coraz lepszy w pisaniu bez błędów, powiedz o tym swoim rodzicom*”.

Wątpliwą wartość przedstawiają komunikaty adresowane do uczniów klasy I po upływie pierwszego semestru nauki w następującej formie:

- *dość sprawnie dodajesz i odejmujesz w zakresie 10,*
- *pracujesz wolno i mało samodzielnie,*
- *na wyróżnienie zasługuje Twoja wytrwałość w pokonywaniu trudności w czytaniu,*
- *zadania wykonujesz chętnie, ale nadal oczekujesz pomocy,*
- *trudno zachęcić Cię do wypowiadania się.*<sup>8</sup>

Informacje formułowane w ten sposób są zbyt abstrakcyjne w stosunku do dziecka na tym etapie jego rozwoju. Jeśli w ten sam sposób są kierowane do rodziców, to one po prostu nie orientują rodziców o faktycznych osiągnięciach i trudnościach swoich dzieci. Z tego też powodu rodzice proszą wprost nauczycieli o to, aby w końcu określić:

- *„czy nasz syn zasługuje na czwórke”,*
- *„niech Pani mi powie, czy Ania uczy się gorzej od Krzysia?”*<sup>9</sup>
- *„proszę mi współczuć, bo co mam ja zrobić, jeśli prawie codziennie widzę w zeszyte Martusi czerwoną pieczętkę ze słońcem za chmurką i z napisem – postaraj się lepiej”.*

Przytoczone wycinkowo oceny opisowe oraz reakcje rodziców wskazują bezspornie na konieczność innego traktowania i stosowania reguł oceniania opisowego. Takie stosowanie oceny opisowej, jakie obecnie spotyka się w powszechnej praktyce szkolnej, nie spełnia tych funkcji, jakie powinno pełnić dobre ocenianie (o funkcjach oceny była mowa wcześniej). Najogólniej można stwierdzić, że stosowane obecnie ocenianie opisowe nie spełniając nakładanych funkcji nie przyczynia się do podwyższania skuteczności kształcenia.

Spójrzmy na ocenianie opisowe z punktu dobrej diagnozy dziecka. Jednym z najbardziej istotnych zadań kontroli i oceniania jest jak najwcześniejsze rozeznanie nauczyciela w tym, czy w danym momencie wszystkie dzieci opanowały założone umiejętności i na jakim poziomie. W tym też celu stawiane są zadania indywidualne do wykonania przez uczniów, przy czym zadania te mogą być narzucone przez nauczyciela, a innym razem mogą być

---

<sup>8</sup> Przykłady te zostały zaczerpnięte z listów pisanych przez wybranych do badań nauczycieli do dzieci z klasy I po pierwszym semestrze 1999/2000. Podobne, a nawet identyczne zapisy można spotkać w literaturze metodycznej dla nauczycieli klas początkowych. Zob. np. Rau K., Chodoń I., Ocenianie opisowe...op.cit. s. 18-19.

<sup>9</sup> Ania i Krzyś byli bliźniętami i uczęszczali do tej samej klasy, przy czym Ania miała trudności w czytaniu, a Krzyś w pisaniu.

wybierane przez ucznia. Oczywiście liczebność zespołu klasowego nie jest przy tym obojętna.<sup>10</sup>

Na podstawie szybkiej i trafnej diagnozy nauczyciel powinien bezzwłocznie zareagować, dostosowując się do zaistniałej sytuacji edukacyjnej i oferując danemu uczniowi do wykonania nowe zadanie, które z jednej strony winno pozwolić jemu wyrównać zauważone niedociągnięcia, a z drugiej strony powinno umożliwić czynne uczestnictwo w dalszej pomyślniej jego edukacji. Jeśli diagnoza jest spóźniona, trudno sądzić, że dany uczeń poradzi sobie sam.<sup>11</sup>

Istotą dobrej diagnozy jest znalezienie potwierdzenia, że dany uczeń w określonym momencie osiągnął kompetencje na założonym poziomie. Jeśli tak, to można kontynuować proces kształcenia wychowującego według założonego planu. Jeśli nie, to sygnał na to, że należy w tym momencie dokonać korekty zamierzeń i przystąpić do natychmiastowej terapii. Z tego punktu widzenia przypisujemy tak duże znaczenie kontroli i samokontroli osiągnięć szkolnych każdego ucznia.

W tym miejscu chciałbym szczególnie podkreślić to, że celem bezpośrednim w procesie kształcenia nie jest wcale ocenianie, lecz przede wszystkim wspieranie i stymulowanie rozwoju każdego ucznia. Ocenianie nie służy zawsze celom nadrzędnym w edukacji. Szczególny akcent należy kłaść przede wszystkim na samokontrolę i autokorektę po stronie uczniów. W tym zakresie ocenianie opisowe należy z początku doprowadzić do bieżącego instruktazu udzielanego w najbardziej oczekiwanym momencie przez danego ucznia. Stąd tak ważna jest szybka diagnoza sytuacji edukacyjnej, sprowadzanej najczęściej do sytuacji zadaniowej ucznia.

Cóż zatem może znaczyć nawet dość obszerna ocena opisowa sporządzona po upływie długiego okresu czasu, jaki upłynął od początku roku szkolnego do tzw. wywiadówki, czy do końca danego semestru? Na to pytanie odpowiedź jest jedna – taka ocena nie jest skuteczna, gdyż nie spełnia ona założonych funkcji dobrego oceniania. Zatem jest bezcelowa.

Nasuują się kolejne pytania: *Czy opis za wszelką cenę? Czy moda na ocenianie opisowe? Jeśli nie taka ocena opisowa, to jaka? Co zatem daje opis sporządzony po czasie, a nie na bieżąco?* Lekarstwo podaje się choremu możliwie najszybciej po jak najszybszym rozpoznaniu u niego choroby. Przez analogię można to odnieść również do procesu kształcenia. Chodzi zatem o inny rodzaj oceniania. Cóż bowiem mogą znaczyć takie serie pieczętek jako graficznych sposobów wyrażania oceny opisowej?:



Z badań wynika również, że dzieci pytają „proszę Panią, czy taka buzia to jest piątka?”. Skądinąd dzieci uwielbiają kolekcjonerstwo i z tego względu trudno dziwić się

<sup>10</sup> W klasach mniej licznych 8 –15 uczniów o wiele łatwiej jest organizować prace samodzielnych uczniów. Nie oznacza to, że w klasach o wiele bardziej licznych nie można osiągać wysokich rezultatów. Proces dydaktyczny – wychowawczy w takich przypadkach wymaga szczególnego przygotowania zajęć pod względem organizacyjnym w aspekcie indywidualizacji kształcenia. Zagadnienie to wykracza jednak poza ramy tego opracowania i znajduje odzwierciedlenie w oddzielnych moich publikacjach. Zob. np. Organizacja procesu lekcyjnego. „Nauczanie Początkowe” nr 4, Kielce 1984.

<sup>11</sup> Jakże często spotyka się sytuacje, w których nauczyciel traktuje klasę jako punkt odniesienia w diagnozowaniu efektów końcowych zajęć szkolnych na tle założonych celów operacyjnych. Klasa jako ogół uczniów uczestniczy bardziej lub mniej aktywnie w procesie kształcenia. Nie świadczy to o tym, że założone cele dydaktyczno – wychowawcze zostały osiągnięte. Analizując osiągnięcia każdego z uczniów z osobna, można dopiero stwierdzić, czy cele te zostały osiągnięte czy też nie. Tym większego znaczenia nabiera więc adekwatna i bieżąca kontrola osiągnięć poszczególnych uczniów, jako członków zespołu klasowego.

temu, że w badaniach stwierdzono także przypadki próśb o to, aby Pani nauczycielka postawiła też inne pieczątki do kolekcji. Czy nie jest to dziwne, że uczeń zdolny prosi o pieczątkę z chmurką sygnalizującą innemu uczniowi konieczność dalszych ćwiczeń w sprawnym liczeniu? Te i inne fakty dowodzą o tym, że ocenianie opisowe tak, ale nie na siłę i nie za wszelką cenę.

Tak więc w ocenianiu jako nieodłącznym ogniwie procesu kształcenia i wychowania, niezależnie od tego czy jest to ocenianie opisowe czy w innej formie, należy kłaść akcent przede wszystkim na sprowadzenie oceny najpierw do kontroli ucznia w celu uzyskania szybkiej i pełnej diagnozy, a zarazem do samokontroli i autokorekty w wypełnianiu zadań edukacyjnych przez uczniów. W następstwie oddziaływań pedagogicznych, a więc na drugim planie występuje ocenianie wewnętrzne, a następnie dopiero ocenianie zewnętrzne bez niespodzianek dla ucznia jako podmiotu kształcenia i wychowania. O tym jak złożona jest sytuacja wymagająca samokontroli i samooceny niech świadczy choćby zjawisko unikania samooceny przez studentów, a także przez czynnych nauczycieli studiujących systemem zaocznym.<sup>12</sup>

Ocenianie opisowe stanowi tym bardziej swoistą formę minidiagnozy w danym momencie dydaktycznym - minidiagnozy sprzężonej z dobranymi odpowiednio środkami terapeutycznymi dla osiągnięcia konkretnego celu szczegółowego.<sup>13</sup> Na podstawie adekwatnego rozpoznania istniejącego stanu kompetencji ucznia nauczyciel posiada możliwość bowiem natychmiastowego reagowania na rzecz korzystnego rozwoju ucznia. Uczeń zaś ma bieżącą świadomość o tym, na ile jego osiągnięcie w danym momencie jest akceptowane przez nauczyciela.

W świetle prowadzonych badań dostrzegamy następującą prawidłowość: *Im niższy etap edukacyjny, tym więcej instruktywnego, czyli opisowego wspierania i stymulowania rozwoju ucznia.* Chodzi przy tym również o wyrabianie u uczniów umiejętności diagnozowania i wartościowania samego siebie. W tym miejscu nasuwa się następująca wątpliwość: *na ile uczniowie w klasie IV po okresie oceniania wyłącznie opisowego w klasach niższych odnajdą się w nowym systemie oceniania w skali na stopnie szkolne?* Zagadnienie to może stanowić przedmiot odrębnych badań naukowych.

Z przeprowadzonych badań sondażowych, którymi objęto w ostatnim czasie ponad 500 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz ponad 300 rodziców, wynika zasadność i potrzeba integracji form oceniania opisowego z innymi formami oceniania osiągnięć uczniów. Tak więc rysuje się obraz *oceny opisowo – punktowej*, w którym opis w formie niekoniecznie pisemnej stanowiłby jakby uzasadnienie takiej czy innej oceny wyrażonej stopniem w skali np. 5-punktowej.<sup>14</sup>

Ocenianie szkolne winno być oparte na uprzedniej analizie ilościowo – jakościowej, aby następnie można było przystąpić do konstruowania kolejnych sytuacji edukacyjnych dostosowanych do indywidualnych możliwości i potrzeb poznawczych uczniów. Badania nasze dowiodły, że szablonowe podejście w diagnozowaniu ucznia, na przykład w opanowaniu pisowni wyrazu *chleb* prowadzi do prostego wniosku, że dany uczeń napisał ten wyraz poprawnie, a inny nie (bo popełnił jeden błąd). Tymczasem bliższa analiza pozwala

---

<sup>12</sup> Wynika to z badań własnych prowadzonych od wielu lat w Instytucie Pedagogiczno – Artystycznym UAM w Kaliszu.

<sup>13</sup> Chodzi tutaj o operacjonalizację celów kształcenia i wychowania, która wywodzi się z koncepcji opracowanej przez Zakład Dydaktyki Ogólnej UAM w Poznaniu pod kierunkiem prof. dr hab. K. Denka.

<sup>14</sup> Na przykład: bardzo świetnie, znakomicie, dobrze, dość dobrze, tak sobie udało się.

zauważyć, że w pisowni tego wyrazu spotyka się różne błędy, a mianowicie: *hleb, chlep, hlep*. Nie można tych błędów utożsamiać z sobą i tym samym ograniczać się do stwierdzenia, że statystycznie w każdym przypadku występuje jeden błąd. Każdy z tych błędów ma bowiem inne podłoże. Wnikliwa analiza jakościowa, uzupełniająca analizę ilościową (statystyczną) prowadzi dopiero do określenia dostosowanego odpowiednio do danego ucznia sposobu postępowania dydaktycznego o charakterze terapeutycznym. Tak więc i w tym przypadku nie chodzi tylko o stwierdzenie faktu i wystawienie oceny, lecz chodzi przede wszystkim o korektę i trwałą poprawę zaistniałego stanu poznawczego danego ucznia.

Z powyższego można wywnioskować o tym, że na gruncie trafnej diagnozy ilościowo-jakościowej staje się możliwe stworzenie *dynamicznego modelu oceniania punktowo – opisowego*. Modelem dynamicznego dlatego, gdyż pod wpływem sprawczych oddziaływań pedagogicznych realna staje się weryfikacja aktualnego stanu kompetencji ucznia na kolejno wyższy poziom kompetencji w zakresie określonym szczegółowym celem edukacyjnym, a wynikającym bezpośrednio z podstawy programowej. Należy podkreślić, że taki model oceniania jest niemożliwy przy stosowaniu jedynie tylko testów.

Wobec tak postawionej roli kontroli jako diagnozy, należy zwrócić uwagę na kształtowanie kompetencji nauczycieli w procesie ich kształcenia i doskonalenia zawodowego. To nauczyciele decydują przede wszystkim o powodzeniu reform oświatowych. W tym miejscu nasuwa się refleksja bardziej ogólna odnosząca się do kształcenia nauczycieli dla przyszłości – dla edukacji jutra. Nauczyciele są źle przygotowywani do zawodu. O tym słyszy się również w środkach masowego przekazu. Odrębną sprawą jest to, że reforma edukacji w ogóle została rozpoczęta w pośpiechu bez uprzedniego przygotowania do niej przede wszystkim samych nauczycieli. Tym bardziej reform wymaga obecny system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Zbyt mało miejsca w procesie ich kształcenia i doskonalenia przeznaczają się na kształtowanie ich kompetencji instrumentalnych. To właśnie sprawiło, że wewnątrzszkolne systemy oceniania w praktyce nastęrczają wiele zrozumiałych kłopotów, a nawet nieporozumień i patologii pedagogicznych, o czym była już mowa.

Wobec licznych niedoskonałości stwierdzanych w funkcjonowaniu reformowanego systemu edukacji opowiadam się za innym kształceniem i doskonaleniem pedagogicznym nauczycieli na miarę „edukacji jutra”. By łatwiej było nauczycielom podołać wyzwaniom edukacji jutra w systemie kształcenia stanowczo więcej miejsca należy przeznaczać na kształtowanie następujących kompetencji w zakresie:

- 1) możliwie pełnego poznawania ucznia jako podmiotu kształcenia i wychowania,
- 2) dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych,
- 3) poprawnego diagnozowania sytuacji edukacyjnych,
- 4) wnikliwego i obiektywnego oceniania opisowo – punktowego,
- 5) projektowania sytuacji edukacyjnych z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i potrzeb poznawczych uczniów,
- 6) samokontroli, samooceny oraz autokorekty własnych kompetencji nauczycielskich.

W programach kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich większy akcent należy położyć także na włączanie ich w nurty pracy badawczej dotyczącej obszarów dydaktyki i wychowania. Ponadto przyszłych nauczycieli należy wdrażać do autoedukacji.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Jankowski D., Autoedukacja wyzwaniem współczesności. Toruń 1999.

Dla powodzenia reformy edukacji nieodzowne stają się pilne następujące zadania pod kątem wdrożenia zasad dobrego oceniania i ewaluacji w procesie kształcenia i wychowania:

- wyłonienie przodujących nauczycieli – metodyków na doradców metodycznych,
- powszechne doskonalenie doradców metodycznych oraz nauczycieli liderów zespołów metodycznych,
- powszechne doskonalenie wszystkich nauczycieli.