

# Kazimierz Ostrowski

---

## Kontrola i ocena jako ogniwo pracy pedagogicznej

---

Nauczyciel i Szkoła 2 (54), 157-175

---

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Kazimierz OSTROWSKI

Centrum Doskonalenia Nauczycieli Towarzystwa Wiedzy Powszechnej  
w Bydgoszczy, Gimnazjum nr 32 w Bydgoszczy

---

## Kontrola i ocena jako ogniwo pracy pedagogicznej

### Słowa kluczowe

Kontrola, ocenianie, edukacja, nauczyciel, uczeń.

### Streszczenie

*Kontrola i ocena jako ogniwo pracy pedagogicznej*

Artykuł porusza praktyczne strony oceniania uczniów. Konieczność podejmowania czynności kontrolno-oceniających, oprócz wymogów formalnych, wynika także ze specyfiki pedagogiki jako nauki wyjaśniającej i prakseologicznej. Autor podkreśla, iż zagadnienie oceniania szkolnego to problem kontrowersyjny i nie zawsze właściwie rozumiany. Jeśli nauczyciele chcą skutecznie eliminować niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze powinni dokonać weryfikacji wymagań pedagogicznych, aby były one właściwie rozumiane przez wszystkich zainteresowanych. Fakt nasilania się rozbieżności pedagogicznych - kryteriów oceniania, metod oceniania, stylu kierowania wychowawczego - jest dla niektórych nauczycieli istotną barierą uniemożliwiającą recepcję procesu kontrolo-oceniającego jako kultury wsparcia edukacyjnego. Ocenianie nie powinno być traktowane wyłącznie w kategoriach czynności formalnej. Ma ono raczej stanowić ogniwo łączące proces edukacyjny z rozwojem osobowości młodych ludzi.

### Key words

Monitoring, assessment, education, student.

### Summary

*Monitoring and evaluation as the bond of pedagogical work*

The article entitled "Monitoring and evaluation as the bond of pedagogical work" addresses the practical aspects of evaluating students. The need to carry out classroom control and evaluation activities, in addition to the formal requirements, also arises from the specific nature of pedagogy as an explanatory and praxeological science. The author emphasizes that the problem of assessing school work is a controversial issue and one which is not always properly understood. If teachers want to effectively eliminate failure in their work, they should verify the educational requirements which will be properly understood by all concerned. Widening differences in the assessment criteria, assessment methods, and educational management styles used are, for some teachers, an important barrier preventing them from embracing the monitoring and evaluation process as a culture of educational support. Assessment ought not to be considered solely in terms of formality. Rather it should constitute a link between the educational process and the personality development of young people.

## Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie podmiotom szkoły drogi wieloaspektowego podejścia do procesu kontrolno-oceniającego. Zagadnienie oceniania szkolnego to problem kontrowersyjny i nie zawsze właściwie rozumiany. Jeśli nauczyciele chcą skutecznie eliminować niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze powinni dokonać utylitarności wymagań pedagogicznych, aby były one właściwie rozumiane przez wszystkich zainteresowanych. Fakt nasilania się rozbieżności pedagogicznych – kryteriów oceniania, metod oceniania, stylu kierowania wychowawczego – jest dla niektórych nauczycieli istotną barierą uniemożliwiającą recepcję procesu kontrolno-oceniającego jako kultury wsparcia edukacyjnego. „Ocena jest narzędziem, które w istotny sposób wpływa na przebieg działania, jak również na jego wyniki. Ocena może być narzędziem zmiany przebiegu działania (narzędzie stymulacyjne), narzędziem powodującym podjęcie bądź zaniechanie działania (narzędzie motywacyjne), może być także narzędziem poznawczo-informacyjnym, tzn. narzędziem zmieniającym niewiedzącego w wiedzącego, a więc narzędziem kształtującym świadomość. W związku z powyższym można mówić o różnych funkcjach oceny: na przykład o funkcji stymulacyjnej, motywacyjnej, poznawczej i innych. Narzędziem spełniającym powyższe funkcje będzie taka ocena, która stanowi wynik procesu oceniania (proces ten może dotyczyć poszczególnych etapów działania)”<sup>1</sup>.

W opinii autora, w dzisiejszej szkole, najbardziej niedocenianą funkcją procesu kontrolno-oceniającego jest funkcja wychowawcza. Już samo pojęcie wychowania jest przedmiotem sporów wewnątrzszkolnych. Według dużej grupy pedagogów praktyka wychowawcza sprowadza się do posłuszeństwa, do praw i obowiązków decydowania za innych, do preferowania wzmocnień negatywnych jako czynnika budującego wychowawczo, do adaptacji warunków szkolnych z ograniczoną możliwością samodecydowania uczniowskiego. Świadomość tej sytuacji wynika z długoletniej praktyki zawodowej autora i pracy badawczej nauczyciela gimnazjum. Również rodzice – traktowani w niejednej sytuacji jako podmiot nadzorujący swoje dzieci, a nie jako uczestnicy procesu pedagogicznego – zaczynają poszukiwać nowych form rozwoju psychomotorycznego dla swoich podopiecznych. Przykładem może być powstająca w Poznaniu szkoła o nazwie „Trampolina”. Tworzy ją Fundacja Edukacji Demokratycznej. W nowej placówce, która prawdopodobnie zostanie otwarta we wrześniu, nie przewiduje się planu lekcji, klasycznych 45-minutowych zajęć ani ocen. Fundację utworzyli rodzice niezadowoleni z tradycyjnych metod nauczania, w tym procesu kontrolno-oceniającego. Oczywiście gradacja wartości z pewnością przyjmie w tej szkole określony kształt edukacyjny wypracowany w toku wspólnych decyzji rodziców, uczniów i nauczycieli. W myśl rozporządzenia w sprawie warunków i sposobów oceniania efekt finalny procesu

<sup>1</sup> C. Lewicki, *Oceny i ocenianie w kształceniu szkolnym*, Rzeszów 1989, s.39.

dydaktyczno-wychowawczego musi być wyrażony w skali stopni szkolnych (oceny na świadectwie) lub punktowej (np. egzamin gimnazjalny).

### **Kontrola i ocena w procesie edukacyjnym**

W szukaniu przyczyn niepowodzenia w nauce szkolnej należy zwrócić uwagę na pedeutologiczną stronę zagadnienia. W tym wypadku kontrola i ocena powinna stanowić elastyczne działania uwzględniające zmienność sytuacji, którym podlega młody człowiek. Między innymi zaliczyć można do nich: kryzys wieku młodzieńczego lub specyfikę potrzeb rozwojowych, śmierć członka rodziny, rozwód lub separację, utratę pracy rodziców ucznia, brak pozytywnego wpływu wychowawczego na dziecko przez rodziców, pojawienie się nowego członka rodziny czy niekorzystny splot sytuacji szkolnej (np. outsider klasowy). W ogniwie oceniającym nauczyciele nie zawsze uwzględniają społeczne uwarunkowania zagubienia szkolnego wychowanka. Autor uważa, że zarzut sztywności pomiaru sprawdzającego stanowi istotny problem współczesnej szkoły. Ponadto nauczyciele poddawani są sile nacisku nadzoru pedagogicznego, w której wynik często stanowi cel nadrzędny pracy danej placówki oświatowej. Niektóre zalecenia nadzoru przyjmują również kształt błędu tautologii. W kwestiach kontroli i oceny w wielu szkołach istnieją: wewnątrzszkolny system oceniania, przedmiotowy system oceniania oraz plan wynikowy dla danego przedmiotu.

Wyjaśniając – wewnątrzszkolny system oceniania stanowi interdyscyplinarny, w ramach szkolnych przedmiotów i rodzajów zajęć, zbiór ustaleń pedagogicznych dotyczący założonych osiągnięć edukacyjnych uczniów. Jego elementy to: cele oceniania wewnątrzszkolnego, przedmiot i zakres oceniania, skala ocen, ogólne kryteria ocen z poszczególnych przedmiotów, kryteria ocen zachowania, sposoby informowania rodziców o postępach ich dzieci w nauce i zachowaniu, egzaminy klasyfikacyjne i poprawkowe, egzamin zewnętrzny, procedury przyznawania nagród, wyróżnień i kar, ewaluacja systemu oceniania. Przedmiotowy system oceniania obwarowany jest ustaleniami pedagogicznymi, które dotyczą jednej dyscypliny nauczania i zawiera wymagania konieczne, podstawowe, rozszerzone, dopełniające oraz wykraczające. Plan wynikowy zawiera hasła programowe, terminy realizacji oraz ponownie hierarchię wymagań. Plan wynikowy jest to dawny rozkład materiału poszerzony o wymagania, które znajdują się już w przedmiotowym systemie oceniania. Zatem proceduralne powielanie wymagań, uszczegółowianie je, zabezpieczanie się na wszelkie sposoby, by wykazać słuszność oceny w każdej okoliczności wychowawczej i warunkach dydaktycznych czyni proces kontrolno-oceniający odstępstwem od wychowawczego wsparcia ucznia. Powyższą kwestię dostrzeżono w dialogu zainteresowanych z ministerstwem, czego efektem było pismo zwrotne z dnia 19 października 2007 r. Mianowicie sekretarz stanu

precyzuje: „W związku z napływającymi w ostatnim czasie do Ministerstwa Edukacji Narodowej sygnałami od dyrektorów szkół i nauczycieli dotyczącymi obarczania ich nie zawsze uzasadnionymi obowiązkami biurokratycznymi polegającymi na konieczności pisemnego sporządzania różnego rodzaju planów i innych opracowań, uprzejmie proszę o zaniechanie tego rodzaju wymagań.

Podstawowym obowiązkiem każdego nauczyciela określonego przedmiotem jest pełna realizacja przyjętego w danej szkole programu nauczania. Trudno sobie wyobrazić pełną i poprawną realizację programu nauczania bez dobrze przygotowanego rozkładu materiału nauczania, ale z drugiej strony obowiązujące przepisy nie obligują nauczycieli do sporządzania rozkładów materiału nauczania z prowadzonych przez nich zajęć edukacyjnych. Obowiązek i tak można wprowadzić w statucie szkoły w części dotyczącej zadań nauczycieli.

Natomiast nieuzasadnionym i zbędnym jest nakładanie na nauczycieli obowiązku pisemnego opracowywania tzw. *planów wynikowych*. Pojęcie takiego planu nie występuje w żadnym z obowiązujących aktów prawnych.

Dlatego też uprzejmie proszę Państwa Kuratorów Oświaty oraz Dyrektorów Szkół o kontynuowanie działań wspierających pracę nauczycieli bez obarczania ich zbędnymi biurokratycznymi obowiązkami”<sup>2</sup>.

Pedagogika wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów w obszarze kontroli i oceny powinna stanowić mniej formalne, a bardziej wychowawcze, determinujące dydaktykę, oddziaływania. Oczywiście stosowanie układu kryteriów oceniania musi być uwzględnione w pracy pedagogicznej każdego nauczyciela, lecz przesadne powielanie tych samych treści w dodatkowej dokumentacji lub rozbudowywanie standardów kontroli i oceny do granic przesadnego dydaktyzmu powinno być bardziej krytycznie recypowane przez podmioty uczestniczące w edukacji. Dobrym odnośnikiem ogólnym do doprecyzowania założonych osiągnięć ucznia z danego przedmiotu nauczania jest układ wymagań dydaktycznych zaprezentowany przez B. Niemierkę<sup>3</sup>. Stanowi on prakseologiczną wypadkową czynności kontroli i oceny szkolnej. I tak:

- Ocenę dopuszczającą utożsamia się z wymaganiami koniecznymi. Obejmują one najprostszy materiał zawarty w danym programie nauczania. Uczeń powinien opanować te umiejętności, które służą najprostszemu celom dydaktycznym. Ocena wyniku obejmuje treści najłatwiejsze; najczęściej stosowane; niewymagające większych modyfikacji; niezbędne do uczenia się ogółu podstawowych wiadomości i podstawowych umiejętności; możliwie praktyczne.
- Ocenę dostateczną utożsamia się z wymaganiami podstawowymi. Obejmują one zasadniczy materiał zawarty w danym programie

<sup>2</sup> Cytowany fragment pochodzi z internetowej strony MEN, wówczas MEN.EDU.WAW.PL (2007), autor-sekretarz stanu MEN-A.Waško.

<sup>3</sup> Por. B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1991, ss. 131-132.

nauczania. Uczeń powinien opanować te umiejętności, które służą najprostszemu celom dydaktycznym. Ocena wyniku obejmuje treści najbardziej przystępne; najprostsze i najbardziej uniwersalne; najpewniejsze naukowo i najbardziej niezawodne; niezbędne na danym i na wyższych etapach nauczania; bezpośrednio użyteczne w pozaszkolnej działalności ucznia.

- Ocenę dobrą utożsamia się z wymaganiami rozszerzającymi. Obejmują one umiarkowanie skomplikowany materiał zawarty w danym programie nauczania. Ocena wyniku obejmuje treści umiarkowanie przystępne; bardziej złożone i mniej typowe; w pewnym stopniu hipotetyczne; przydatne, ale nie niezbędne na danym etapie kształcenia; przydatne, ale nie niezbędne na wyższych etapach kształcenia; pośrednio użyteczne w pozaszkolnej działalności uczniów.
- Ocenę bardzo dobrą utożsamia się z wymaganiami dopełniającymi. Obejmują one skomplikowany materiał zawarty w danym programie nauczania. Ocena wyniku obejmuje treści trudne do opanowania; złożone i nietypowe; występujące w wielu równoległych ujęciach; wyspecjalizowane; treści o trudno przewidywalnym zastosowaniu; nie wykazujące bezpośredniej użyteczności w pozaszkolnej działalności uczniów.
- Ocenę celującą utożsamia się z wymaganiami wykraczającymi. Obejmują one wysoce skomplikowany lub wymagający dużych nakładów pracy materiał, często wychodzący poza dany program nauczania. Ocena wyniku obejmuje wiadomości i umiejętności wykraczające trudnością poza dany szczebel szkoły; szczególnie złożone i oryginalne; kreatywne w obszarze danej dziedziny naukowej; wąsko specjalistyczne; pozbawione bezpośredniej użyteczności w danym przedmiocie szkolnym i w pozaszkolnej działalności ucznia. Przytaczając konkretny przykład gradacji wartości dydaktyczno-wychowawczych w świetle powyższej, uogólnionej taksonomii posłużę się jednym z działów j. polskiego, dotyczącego lektur szkolnych (gimnazjum).

### **Wymagania konieczne**

Uczeń orientuje się ogólnie w treści i problematyce tekstu kultury; przeczytał lekturę, lecz zrobił to pobieżnie i trudno mu odtworzyć całą treść tekstu; nie potrafi zakwalifikować tekstu do rodzaju i gatunku literackiego; potrafi umiejscowić dzieło w chronologii literackiej i przedstawić krótki biogram autora, lecz czynność ta wykonana jest z pomocą nauczyciela lub innych uczniów; dokonuje charakterystyki indywidualnej i zbiorowej z wydatną pomocą nauczyciela lub przygotowanych środków dydaktycznych; nie potrafi dokonać charakterystyki porównawczej; w przypadku innych pisemnych form wypowiedzi, związanych z lekturą, popełnia błędy w zakresie: zrozumienia tematu,

charakterystycznych cech danej formy, kompozycji, ortografii i interpunkcji oraz estetyki; na tle grupy porównawczej uczeń prezentuje niski poziom wiedzy i umiejętności wykonawczych.

### **Wymagania podstawowe**

Uczeń orientuje się ogólnie w treści i problematyce tekstu kultury; przeczytał lekturę, lecz zrobił to pobieżnie i trudno mu odtworzyć całą treść tekstu; potrafi zakwalifikować tekst do rodzaju i gatunku literackiego; bez pomocy nauczyciela potrafi umiejscowić dzieło w chronologii literackiej i przedstawić krótki biogram autora; dokonuje charakterystyki indywidualnej i zbiorowej z nieznaczną pomocą nauczyciela lub przygotowanych środków dydaktycznych; nie potrafi dokonać charakterystyki porównawczej; w przypadku innych pisemnych form wypowiedzi, związanych z lekturą, popełnia błędy w zakresie: zrozumienia tematu, charakterystycznych cech danej formy, kompozycji, ortografii i interpunkcji oraz estetyki; na tle grupy porównawczej uczeń prezentuje niższy średni poziom wiedzy i umiejętności wykonawczych.

### **Wymagania rozszerzające**

Uczeń dobrze orientuje się w treści i problematyce tekstu kultury; przeczytał lekturę, zrobił to rzetelnie i prawidłowo odtwarza całą treść tekstu; potrafi zakwalifikować tekst do rodzaju i gatunku literackiego; bez pomocy nauczyciela potrafi umiejscowić dzieło w chronologii literackiej i przedstawić biogram autora oraz wykonuje czynności komparatystyczne; dokonuje charakterystyki indywidualnej i zbiorowej; potrafi sporządzić charakterystykę porównawczą; w przypadku innych pisemnych form wypowiedzi, związanych z lekturą, popełnia nieznaczące błędy w zakresie: zrozumienia tematu, charakterystycznych cech danej formy, kompozycji, ortografii i interpunkcji oraz estetyki; na tle grupy porównawczej uczeń prezentuje średni poziom wiedzy i umiejętności wykonawczych.

### **Wymagania dopelniające**

Uczeń bardzo dobrze orientuje się w treści i problematyce tekstu kultury; przeczytał lekturę, zrobił to rzetelnie i prawidłowo odtwarza całą treść tekstu; potrafi zakwalifikować tekst do rodzaju i gatunku literackiego; zna cechy rodzajowe oraz ogólny podział środków stylistycznych stosowanych w tekstach kultury; bez pomocy nauczyciela potrafi umiejscowić dzieło w chronologii literackiej i przedstawić biogram autora oraz wykonuje czynności komparatystyczne; dokonuje charakterystyki indywidualnej i zbiorowej; potrafi sporządzić charakterystykę porównawczą; w przypadku innych pisemnych form wypowiedzi, związanych z lekturą, nie popełnia błędów w zakresie: zrozumienia tematu, charakterystycznych cech danej formy, kompozycji oraz estetyki; zdarzają się błędy ortograficzne drugorzędowe oraz nieznaczące odchylenia od



norm interpunkcji; na tle grupy porównawczej uczeń prezentuje wyżej średni poziom wiedzy i umiejętności wykonawczych; uczeń uczestniczy w konkursach literackich oraz tworzy określone projekty edukacyjne.

### **Wymagania wykraczające**

Uczeń bardzo dobrze orientuje się w treści i problematyce tekstu kultury; przeczytał lekturę, zrobił to rzetelnie i prawidłowo odtwarza całą treść tekstu; potrafi zakwalifikować tekst do rodzaju i gatunku literackiego; zna cechy rodzajowe oraz ogólny podział środków stylistycznych stosowanych w tekstach kultury; bez pomocy nauczyciela potrafi umiejscowić dzieło w chronologii literackiej i przedstawić biogram autora oraz wykonuje czynności komparatystyczne; dokonuje charakterystyki indywidualnej i zbiorowej; potrafi sporządzić charakterystykę porównawczą; w przypadku innych pisemnych form wypowiedzi, związanych z lekturą, nie popełnia błędów w zakresie: zrozumienia tematu, charakterystycznych cech danej formy, kompozycji oraz estetyki; zdarzają się nieznaczne odchylenia od norm interpunkcji; na tle grupy porównawczej uczeń prezentuje wysoki poziom wiedzy i umiejętności wykonawczych; uczeń uczestniczy w konkursach literackich oraz tworzy określone projekty edukacyjne; jest sprawnym krytykiem i ekspertem z zakresu znajomości przesłanek teoretyczno-literackich; jest doceniany w przeglądach i konkursach międzyszkolnych.

Kontrola prowadzi do uzyskania opinii, że dana kategoria pedagogiczna przedstawia się na określonym poziomie wymagań. Ocena jest finalnym wynikiem kontroli, czyli skutkiem klasyfikacji albo uszeregowania podmiotu na skali wartościującej.

Analizując proces sprawdzania należy wspomnieć o celach kontroli w procesie kształcenia i wychowania. W obszarze dydaktyki:

1. Kontrola pozwala określić potrzeby edukacyjne tych osób, które podane być mają oddziaływaniu dydaktycznemu. Umiejętnie stosowane rozpoznanie określi poziom uczestników kształcenia, potrzeby odpowiedniego programu, który będzie właściwy dla danej grupy osób. Cel ten można nazwać przygotowującym lub rozpoznawczym.
2. Zadaniem kontroli jest właściwe organizowanie i doskonalenie procesu kształcenia. W tym wypadku można mówić o czynnościach nadzorujących, które umożliwiają porównywanie praktycznego przebiegu kształcenia z wcześniej przyjętymi założeniami. Ten cel kontroli można określić jako organizujący.
3. Dzięki kontroli wyrażonej oceną można określić aktualny poziom i stan przyswojenia materiału programowego. Pozwala ona wskazać bieżące niedociągnięcia i potrzeby uzupełnień. Jest to cel monitorowania bieżących osiągnięć.



4. Kontrola pozwala wyznaczyć oceny i stopnie, ułatwiając w ten sposób określenie różnic między uczestnikami procesu kształcenia lub porównanie założonych osiągnięć uczniów z danym dydaktycznym układem odniesienia. Jest to cel oceniający kontroli<sup>4</sup>.

### **W obszarze wychowania**

1. Kontrola dotyczy różnych sytuacji wchodzących w skład procesu wychowania. Dużo sytuacji pedagogicznych w życiu szkoły określane jest mianem pejoratywnych. Zatem zapewnienie uczniom ochrony i wsparcia wychowawczego związane jest z celem profilaktycznym. Do najbardziej rozpowszechnionych zjawisk stanowiących określone deficyty wychowawcze można zaliczyć: działania młodych ludzi prowadzące do wyizolowania szkolnego jednostek słabszych lub – w jakiś sposób – „innych kulturowo” (outsider klasowy bądź szkolny), agresję i przemoc fizyczną, agresję i przemoc werbalną, eksperymentowanie z nikotyną, alkoholem, środkami psychoaktywnymi bądź innymi substancjami, utrudnianie prowadzenia lekcji nauczycielom, negowanie i skrajne przeciwstawianie się normom ogólnospołecznym i wartościom kulturowym, znieważanie osób starszych itp. Cel profilaktyczny kontroli wychowawczej ma za zadanie zabezpieczenie dzieci i młodzieży przed sytuacjami będącymi źródłem traumatycznych i niekorzystnych doświadczeń.
2. Kontrola związana jest z korektą wychowawczą. Wyłania się tutaj cel korekcyjny, sprowadzający się do nadawania danym sytuacjom walorów pożądanых wychowawczo. Nauczyciel jest animatorem i czuwa nad prawidłową recepcją takich podstawowych wartości, jak:
  - altruizm, czyli zabieganie o dobro drugiego człowieka w sposób świadomy, bezinteresowny i dobrowolny;
  - tolerancja, tj. wyrozumiałość wobec ludzi o różnym wyznaniu religijnym, światopoglądzie, sposobie myślenia i odczuwania, pochodzenia społecznego, stylu życia, rozwoju umysłowego, stanu zdrowia, wieku i płci;
  - poczucie odpowiedzialności – zwłaszcza za własne czyny, dokonywane zgodnie z zobowiązującymi zasadami i normami moralnymi oraz własnym sumieniem;
  - wolność polegająca na braniu odpowiedzialności za swe postępowanie i kierowanie nim zgodnie z poczuciem powinności moralnej, a więc umożliwiającą dokonywanie trafnych wyborów i wysoką ocenę wszystkich pozostałych wartości podstawowych;

<sup>4</sup> Por. E. Berezowski, J. Pólturzycki, *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, Warszawa 1975, ss. 27-28.

- sprawiedliwość, czyli przestrzeganie prawa w najogólniejszym tego słowa znaczeniu, w tym zwłaszcza prawa naturalnego<sup>5</sup>.

Esencją korektywy jest wychowawcza interwencja we wszelkich przypadkach odchylenia od prawidłowych norm zachowań. Cel korekcyjny powinien określić, co jest zgodne z zalecanymi nurtami pedagogicznymi, a co od nich odbiega.

3. Istotnym wskaźnikiem pedagogicznym w kontroli jest jej cel oceniający. Może on być związany z funkcją diagnostyczną, wtedy można ocenić za pomocą odpowiednich testów pedagogicznych lub psychologicznych: relacje koleżeńskie, relacje rodzinne, poziom wartości siebie na tle innych, zainteresowania, równowagę emocjonalną, aprobatę społeczną, stosunek do preferowanych wartości itp. Ocenianie wychowawcze to również formalnoprawny wymóg określony hierarchą stopni: naganny, nieodpowiedni, poprawny, dobry, bardzo dobry, wyróżniający. Najczęściej w szkolnym systemie oceniania zachowania brane są pod uwagę następujące obszary: 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 własne oraz innych osób, właściwe, kulturalne zachowanie się w szkole i w czasie pozalekcyjnym, okazywanie szacunku drugim osobom.

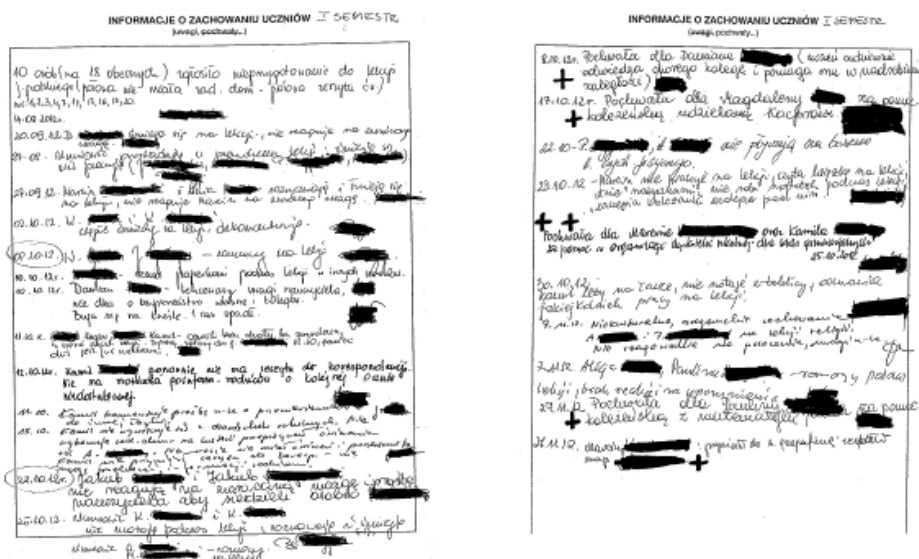
Ogólnie, celem wychowania realizowanego w szkole, rodzinie i w warunkach środowiskowych powinno być modelowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości każdej jednostki ze szczególnym uwzględnieniem właściwych procesów adaptacyjnych do zastanej rzeczywistości społecznej. Kontrola i ocena w tym zakresie polega na stymulowaniu młodych ludzi do określonej aktywności oraz organizowaniu zamierzonych doświadczeń z tym związanych. Autor jako praktyk i w pewnym sensie obserwator ukryty (osobista empiria zawodowa, relacje słuchaczy studiów podyplomowych CEN TWP w Bydgoszczy) zauważa lakoniczność pedagogiczną i powierzchowność w obszarze założonych osiągnięć uczniów. Nauczyciele w niektórych przypadkach traktują ocenianie jako system karzący lub strategię walki z uczniami sprawiającymi określone problemy dydaktyczno-wychowawcze. Często zdarza się, że relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielem a uczniem przyjmują kształt rywalizacji. Jest to z jednej strony udowadnianie wyższości pewnego szkolnego stosunku władzy (podmiot nauczający), z drugiej zaś sygnalizowanie pomocy, wsparcia oraz tolerancji dla bardzo zróżnicowanego zaangażowania w istotę kształcenia i wychowania (podmiot uczący się). Te rozmiągające się okoliczności powodują, że nauczyciele (o przesłaniu dyrektywnym) działają szybko, zdecydowanie, a stopnie szkolne traktują jako element dyscyplinujący. Uczeń pozbawiony wsparcia

<sup>5</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004, s. 138.

i zrozumienia zaczyna przejawiać postawę przekory oraz uruchamia określone mechanizmy obronne, utrudniające porozumienie z osobą dorosłą. Z tego między innymi względu, na kwalifikacyjnych radach pedagogicznych, można spotkać wypowiedzi, które sankcjonują władzę w obszarze kontroli i oceny na zasadzie reguły wzajemności. Jeżeli uczeń się nie uczył, tak jak chciał tego nauczyciel czy zaburzał proces wychowawczy, to teraz przyszedł czas odwzajemnienia się. Retrospekcja pedagogiczna przyjmuje czasami tragiczny wymiar wypowiedzi zabarwionych błędami językowymi i negatywnymi emocjami – oto niektóre z nich:

- „Jedynka to jest taki straszak, ale Adrian powinien się wygrzebać”, „Hania przysłała zaliczać równania – jest bez szans”, „Ojciec jest śmieszny, bo się dziwi, że jego syn ciągle dostaje jedynki”, „Ja rzadka jestem od takich wniosków, że trzeba mu pomóc. Mógł się uczyć przez cały rok, teraz jest za późno” (jedno z bydgoskich gimnazjów, 2011/2012).
- Opuję za tym, żeby Marek miał jak najwięcej jedynek. Może wtedy to go otrzeźwi i jego rodziców”, „Mamy czterdzieści ocen niedostatecznych, proszę państwa klasa nam chyba zniknie”, „Jak mu postawię jedynkę, to on sobie coś zrobi. Nie naciskajcie na mnie, nie może być szantażu emocjonalnego”, „Z nimi nie da się prowadzić lekcji, przychodzą rozbawieni z auli, nieskoncentrowani, potem są jedynki”, „Na biologię się spóźnia, bo w tym czasie idzie polski zaliczać” (jedno z bydgoskich gimnazjów, 2012/2013).

Także realizacja procesu wychowania, w wymiarze kontroli i oceny, przybiera niejednokrotnie zaskakujące dysproporcje pomiędzy wzmocnieniami pozytywnymi a wzmocnieniami negatywnymi. Stanowisko wychowawcze, pozbawione kategorii animacji, elementów niedyrektywności czy nieuwzględniania metod sprzyjających naturze i potrzebom rozwojowym młodych ludzi, prowadzi do neurotycznego przekazu będącego konsekwencją niemocy pedagogicznej. Ilustruje to dobrze zapis wychowawczy w jednej z bydgoskich szkół gimnazjalnych.



Rys. 1. Ocena zachowań uczniów w formie informacyjnej na wybranym przykładzie szkoły gimnazjalnej. Pierwszy semestr roku szkolnego 2012/2013 (klasa druga)

Plusami – dla większej przejrzystości – zostały zaznaczone uwagi o pozytywnym charakterze. W danej klasie gimnazjalnej jest 40 komentarzy negatywnych, natomiast tylko 6 pozytywnych (wliczone zostały uwagi zbiorowe). W analizach pedagogicznych dobrze jest wykorzystywać określone wskaźniki empiryczne w zestawieniu z odpowiednimi testami statystycznymi. W powyższym przypadku można posłużyć się rzadko stosowaną wersją testu chi-kwadrat o wzorze:

$$\chi^2 = \sum \frac{2 \cdot (n_o - n_e)^2}{n_e}$$

$\chi^2$  – wartość testu,

$n_o$  – liczebność faktyczna,

$n_e$  – liczebność teoretyczna<sup>6</sup>.

Zatem zarejestrowano w pierwszym półroczu 46 uwag. Negatywnych zapisów jest 40, natomiast pozytywnych – 6. Chcemy przekonać się (stosując określoną istotność statystyczną), czy faktycznie wśród wszystkich uwag występuje preferencja karania. Przyjmując hipotezę zerową, że nie ma przewagi zapisów

negatywnych w stosunku do pozytywnych, oczekiwane (teoretyczne) liczebno-

<sup>6</sup> M. Krzysztofaki, D. Urbanek, *Metody statystyczne*, Warszawa 1977, s. 254.

ści powinny wynosić 23. Szukana wartość chi-kwadrat wyniesie:

$$\chi^2 = \frac{2 \cdot (40 - 23)^2}{23} = 25,1$$

Przy jednym stopniu swobody i poziomie istotności 0,01 wartość tablicowa  $\chi^2=6,639$ . Ponieważ  $\chi^2_{\text{obl.}}=25,1 > \chi^2_{(\alpha=0,01)}=6,639$  można stwierdzić, że zapisy negatywne istotnie dominują nad zapisami pozytywnymi. Hipotezę zerową należy odrzucić. Opisany przypadek nie jest odosobniony. Poniżej przedstawiam dane wraz z ich statystyką uzyskane od słuchaczy (nauczycieli) studiów podyplomowych CDN TWP w Bydgoszczy.

Tabela 1

Zestawienie komentarzy (ocen) wychowawczych w trzech losowo wybranych gimnazjach bliskich rejonów Bydgoszczy (rok szkolny 2011/2012)

Placówka oświatowa	Klasy	Liczba uwag pozytywnych	Liczba uwag negatywnych	Statystyka
Gimnazjum A; mała miejscowość na wschód od Bydgoszczy	Ia, Ib	73	20	$\chi^2_{\text{obl.}}=30,2 > \chi^2_{(\alpha=0,05)}=3,841$
	IIa, IIb	68	10	$\chi^2_{\text{obl.}}=43,1 > \chi^2_{(\alpha=0,05)}=3,841$
	IIIa, IIIb	42	21	$\chi^2_{\text{obl.}}=7 > \chi^2_{(\alpha=0,05)}=3,841$
Gimnazjum B; mała miejscowość na północ od Bydgoszczy	Ia	18	12	$\chi^2_{\text{obl.}}=1,2 < \chi^2_{(\alpha=0,05)}=3,841^*$
	IIa	31	16	$\chi^2_{\text{obl.}}=4,8 > \chi^2_{(\alpha=0,05)}=3,841$
	IIIa	22	16	$\chi^2_{\text{obl.}}=0,95 < \chi^2_{(\alpha=0,05)}=3,841^*$
Gimnazjum C; mała miejscowość na północ od Bydgoszczy	Ia, Ib	54	17	$\chi^2_{\text{obl.}}=19,3 > \chi^2_{(\alpha=0,05)}=3,841$
	IIa, IIb	62	30	$\chi^2_{\text{obl.}}=11,1 > \chi^2_{(\alpha=0,05)}=3,841$
	IIIa, IIIb	71	27	$\chi^2_{\text{obl.}}=19,8 > \chi^2_{(\alpha=0,05)}=3,841$

(Dane w liczbach)

Wychowawcze ustalenie wysoce regularnych zależności między poszczególnymi rozkładami wzmocnień a starannie określonymi miarami reakcji jest istotną sprawą kontroli wychowawczej. W tabeli 1 gwiazdką oznaczono brak istotnej przewagi wzmocnień negatywnych nad pozytywnymi. Jest to jednak mała liczba przypadków w stosunku do pozostałych zestawień. Przewaga komentarzy negatywnych, bez głębszej refleksji pedagogicznej, prowadzi do pewnego rodzaju fikcji wychowawczej, która często przybiera zbyt ni formalizm szkolny. Kontrolując i oceniając ucznia należy w większym stopniu – niż to wykazały zestawienia w tabeli 1 – wykorzystywać oddziaływania wzmocniania sprawczego. Jest to zadanie trudne dla większości nauczycieli, ponieważ zapewnienie dostatecznej gratyfikacji wiążącej się z poczuciem bezpieczeństwa emocjonalnego i homeostazy wychowawczej, wymaga dużego zaangażowania w recepcję kultury bytu młodego człowieka. Ponadto wyjaśnianie genezy dynamiki grupy szkolnej związane jest z pracą badawczą nauczycie-

la, do czego nie wszyscy nauczyciele są przygotowani merytorycznie. Wciąż kultura kontroli-panowania blokuje w pewien sposób style niedyrektywnej i emancypacyjnej pedagogiki, co przysparza określonych konfliktów i frustracji edukacyjnych.

Ocenianie zarówno wychowawcze, jak i dydaktyczne nie jest celem samym w sobie. Nie służy drobnej zemście, jak sądzą niektórzy uczniowie, a nawet rodzice. Ocenianie jest procesem i systemem, który ma wspomagać pracę nauczycieli i rodziców nad sprawnym i mądrym nabywaniem odpowiednich umiejętności społecznych. Kontrola i ocena ma pomóc młodemu człowiekowi odnaleźć się w aspekcie:

- poznania własnych możliwości,
- rozwoju psychospołecznego,
- budowania właściwej motywacji,
- kształtowania zainteresowań,
- nabywania wiedzy.

Te wszystkie strony oceniania są spełnione, jeśli nauczyciel właściwie rozumie proces oceniania, rzetelnie kompletuje informacje o rozwoju edukacyjnym ucznia i jasno, precyzyjnie przekazuje mu informacje zwrotne, umożliwiające orientację we własnych możliwościach. Traktowanie oceny jako mechanizmu przymusu kończy się zwykle zniechęceniem ucznia do nauki, negatywną recepcją pracy nauczyciela przez rodziców i uczniów oraz porażką edukacyjną nauczyciela<sup>7</sup>. Nie zawsze było i jest rozumiane ocenianie jako budowanie właściwych relacji z uczniem. W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku w świetle niektórych raportów pedagogicznych akcentowano, że uczniowie w starszym wieku szkolnym nie lubili i nie szanowali nauczycieli, którzy nie opanowali dobrze przedmiotu nauczania, natomiast byli nadmiernie surowi oraz nierzetelni w ocenianiu, mieli za duży dystans do uczniów i nie unifikowali kryteriów sprawdzania. Jak podaje w swoich badaniach J. Stefanowicz<sup>8</sup> niekorzystnymi, lecz nader często zdarzającym się odchyleniami od kultury pedagogicznej oceniania i kontroli – w opinii uczniów – były takie sytuacje, jak:

- Nauczyciel stale, często wywoływał ucznia do odpowiedzi; długo go pytał, dawał mu najtrudniejsze zadania; starał się go pogrążyć; szybko odsyłał na miejsce.
- Uczeń otrzymywał gorszy stopień, niż sobie zasłużył.
- Nauczyciel krzyczał na ucznia za drobnostkę, wymyślał mu; karał go za każdy występki, przy najmniejszym przewinieniu oceniał negatywnie; stale go napominał.
- Nauczyciel ciągle ucznia straszył, że go zostawi, obniżał stopień z zachowania, nigdy go nie zachęcał do odpowiednich działań.

<sup>7</sup> Por. E. Kosińska, *Ocenianie w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2000, ss. 11-14.

<sup>8</sup> Por. J. Stefanowicz, *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*, Warszawa 1976, s. 125.

- Wszystko, co się w klasie stało, przypisywał nauczyciel uczniowi; odnosił błędy wszystkich uczniów do wybranego wychowanka, wszystkim go obciążał, kiedy dwoje przewiniło, kara spadała tylko na upatrzzonego ucznia.
- Nauczyciel nie chciał widzieć starań ucznia, cokolwiek wychowanek robił zawsze było źle; krytykowany był każdy jego krok, dostrzegano w nim same błędy; nie pozwalano mu poprawić stopnia.
- Kiedy nauczyciel był rozgniewany, zawsze wywoływał upatrzzonego ucznia do odpowiedzi; gdy lepsi uczniowie nic nie wiedzieli, wywoływał go i stawiał mu niedostateczne.
- Nauczyciel przejawiał do ucznia mniej sympatii aniżeli do reszty uczniów; od wszystkiego go odsuwał.
- Nauczyciel nie wyrażał się nigdy dobrze o uczniu, raczej przy każdej okazji go oczerniał.
- Nauczyciel starał się usunąć ucznia ze szkoły.
- Nauczyciel zawiadamiał rodziców o każdym przewinieniu ucznia.

Kontrola i ocena jest złożoną problematyką pedagogiczną w szerokim edukacyjnym oraz społeczno-kulturowym kontekście. Autor uważa, że najkorzystniejsze dla młodego człowieka jest zróżnicowanie kształcenia i wychowania poprzez wprowadzanie sprawdzonych odmienności w metodach i formach pracy pedagogicznej. Należy przy tym uwzględniać różnice indywidualne uczniów oraz stan ich zaangażowania w dany przedmiot nauczania. Mimo wszystko to jednak nauczyciel jest głównym organizatorem życia szkolnego oraz decyzyjnym podmiotem oceniającym innych. Zatem jego postawa etyczna i zaangażowanie są kluczową sprawą w recypowaniu założonych osiągnięć edukacyjnych uczniów. Należy też uświadomić sobie, iż „Ocenianie ucznia wywołuje emocje – największe u ucznia, ale i nauczyciel nie jest od nich wolny. Stany i postawy emocjonalne zaliczane są do mechanizmów regulujących zachowania interpersonalne. Pozytywne emocje wywołują zachowania życzliwe, a negatywne – wrogie, obniżające partnera. Jednostki przejawiają tendencję do utrzymania symetrycznych i wyrównanych stosunków emocjonalnych z partnerem. Jeśli nauczyciel darzy ucznia uczuciami pozytywnymi, aprobaty i życzliwości, to zgodnie z teorią wyrównywania postaw emocjonalnych istnieje prawdopodobieństwo, że uczeń odpowie mu również takimi emocjami”<sup>9</sup>. Szkolne niebezpieczeństwo wypaczenia prawidłowego oceniania ma swoje podłoże w stylu pedagogicznym pracy z grupą bądź tzw. systemem dydaktycznym. Jak podaje B. Niemierko: „System dydaktyczny nastawiony na opiekę nad uczniami nazwiemy systemem humanistycznym. Sytuacje dydak-

<sup>9</sup> W. Piasta, *Różnicowanie interakcji na lekcjach w świetle badań własnych*, [w:] *Zakres i konsekwencje różnicowania uczniów*, B. Potyrała (red.), K. Wasylkowska, W. Piasta, Wrocław 1987, s. 95.



tyczne go tworzące mają duży ładunek emocjonalny, a nauczyciel jest w nie mocno zaangażowany. Gdy system humanistyczny nie wpada w zbytnią pobłażliwość, przynosi korzystniejsze wyniki kształcenia niż system autorytarny, oparty na bezwzględnym posłuszeństwie nauczycielowi. Dotyczy to przede wszystkim osiągnięć poznawczych uczniów, a zwłaszcza ich osiągnięć emocjonalnych. Uczniowie długo pamiętają swoich nauczycieli i serdeczne stosunki w klasie<sup>10</sup>. Autor dostrzega, podobnie jak cytowany B. Niemierko, że w kontroli i ocenie autorytaryzm jest zjawiskiem niepożądanym, ograniczającym właściwy stosunek (radikalny humanizm) do podmiotów uczących się.

Dokonyjąc podsumowania wyników nauczania na koniec roku szkolnego, należy analizować niepowodzenia i osiągnięcia uczniów. Grono pedagogiczne określa mocne i słabe strony uczniów oraz szanse i zagrożenia związane z tzw. selekcją szkolną. W tym znaczeniu bierze się pod uwagę następujące kategorie pedagogiczne:

- stany początkowe – określające liczbę uczniów, którzy podjęli naukę w badanej klasie lub szkole z przedmiotów nauczania określonych w programie,
- stany końcowe – określające liczbę uczniów, którzy spełnili wymagania programowe w badanej klasie lub szkole z przedmiotów nauczania,
- stany pochłonięcia – określające liczbę uczniów, którzy nie spełnili wymagań programowych w badanej klasie lub szkole z danych przedmiotów nauczania z przyczyn losowych,
- stany pochłonięcia po poprawkach – określające liczbę uczniów, którzy nie spełnili wymagań programowych w badanej klasie lub szkole z danych przedmiotów nauczania po poprawkach (dodatkowych egzaminach)<sup>11</sup>.

Odpowiednim narzędziem badawczym, dzięki któremu można analizować klasyfikację końcoworoczną jest Test  $F_p$  (test porównujący dyspersje względne klasyfikacji dychotomicznych). Test dostarcza informacji o stopniu jednorodności grupy wyników. Dychotomia w znaczeniu pedagogicznym oznacza dwie cechy przeciwstawne względem siebie, np. uczeń zdał do następnej klasy – nie zdał; uczeń jest nieformalnym przywódcą grupy – nie jest; uczeń posiada specyficzne trudności dydaktyczne – nie posiada itp. Posługując się konkretnymi przykładami użyteczności testu dla potrzeb analiz nauczycielskich, przedstawię procedurę wnioskowania dokonaną przez A. Góralskiego<sup>12</sup>, we własnym opracowa-

<sup>10</sup> B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 106.

<sup>11</sup> Por. J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 352.

<sup>12</sup> Por. A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987, ss. 206-207.

niu danych.

### Przykład 1

W czterech równoległych klasach gimnazjum promocji do następnej klasy nie uzyskało 3 uczniów. Klasy liczyły odpowiednio:  $N_1=25$ ;  $N_2=23$ ;  $N_3=24$ ;  $N_4=25$ . Liczba uczniów pozbawionych promocji, w poszczególnych klasach, rozkłada się następująco: 0; 0; 1; 2. Należy stwierdzić, czy uzyskane różnice jednorodności są istotne. Stosujemy następujące wzory:

$$\bar{g} = \frac{\sum_r N_r g_r}{\sum_r N_r}$$

$\bar{g}$  – średnia wartość normalizująca rozkład dyspersji,

$N_r$  – liczba uczniów kolejnych klas gimnazjum,

$g_r$  – wartości normalizujące rozkład dyspersji.

$$F_p = \frac{1}{m-1} \sum_{r=1}^m (N_r - 2) \left( g_r - \bar{g} \right)^2$$

$m$  – liczba klas gimnazjum,

$N_r$  – liczba uczniów kolejnych klas gimnazjum,

$g_r$  – wartości normalizujące rozkład dyspersji.

$\bar{g}$  – średnia wartość normalizująca rozkład dyspersji,

1. Wyliczamy oceny  $h$  (dyspersje względne klasyfikacji). W liczniku jest zawsze liczba 2 określająca przypadek zdał – nie zdał.

$$h_1 = \frac{2}{25} \cdot 0 = 0$$

$$h_2 = \frac{2}{23} \cdot 0 = 0$$

$$h_3 = \frac{2}{24} \cdot 1 = 0,08$$

$$h_4 = \frac{2}{25} \cdot 2 = 0,16$$

2. Z tabeli 2 odczytujemy wartości dla poszczególnych  $h$  obliczonych.

Tabela 2

**Wartości  $g(h, N)$  normalizujące rozkład dyspersji  
względem klasyfikacji dychotomicznych**

h	0	0,02	0,05	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5
g(h)	0,00	0,20	0,32	0,45	0,64	0,79	0,93	1,05

(dla  $h < 0,5$  i  $N > 10$ )

Wartości pośrednie (0,08; 0,16) w tablicach statystycznych odnajdujemy poprzez interpolację. Polega ona na oszacowaniu hipotetycznej wartości cechy na podstawie pozostałych (sąsiednich) znanych wartości. Najprostszym sposobem obliczeń jest potraktowanie interpolacji jako funkcji liniowej między danymi punktami. Stąd:

$$y = ax + b$$

dla szukanej wartości 0,08 należy ułożyć układ równań z dwiema niewiadomymi.

$$\begin{cases} 0,32 = 0,05a + b \\ 0,45 = 0,1a + b \end{cases}$$

Po obliczeniach  $a=2,6$ ;  $b=0,19$ ;

podstawiamy wartości do funkcji liniowej i  $y=2,6 \cdot 0,08+0,19=0,40$

Analogicznie postępujemy dla wartości 0,16. Zatem wartości normalizujące przedstawiają się następująco:

$$g_1=0$$

$$g_2=0$$

$$g_3=0,40$$

$$g_4=0,56$$

3. Kolejno obliczamy średnią wartość  $\bar{g}$

$$\bar{g} = \frac{25 \cdot 0 + 23 \cdot 0 + 24 \cdot 0,40 + 25 \cdot 0,56}{97} = 0,24$$

4. Uzyskane dane podstawiamy do wzoru testu porównującego dyspersje względnych klasyfikacji dychotomicznych.

$$F_p = \frac{1}{3} [23(0-0,24)^2 + 21(0-0,24)^2 + 22(0,40-0,24)^2 + 23(0,56-0,24)^2] = 1,82$$

5. Porównujemy otrzymaną wartość z wartością krytyczną  $F_k$  dla  $\alpha = 0,05$ ;  $F_k = 2,78$  (dane tablicowe). Ponieważ  $F_p = 1,82 < F_k = 2,78$  można stwierdzić, że nie ma w analizowanych klasach gimnazjalnych istotnego statystycznie zróżnicowania wyników końcoworocznych.

### Przykład 2

W czterech równoległych klasach gimnazjum promocji do następnej klasy nie uzyskało 8 uczniów. Klasy liczyły odpowiednio:  $N_1=25$ ;  $N_2=23$ ;  $N_3=24$ ;  $N_4=25$ . Liczba uczniów pozbawionych promocji, w poszczególnych klasach, rozkłada się następująco: 1; 4; 3; 0. Należy stwierdzić, czy uzyskane różnice jednorodności są istotne.

Wartości statystyczne przedstawiają się następująco:

1.  $h_1=0,08$ ;       $g_1=0,40$   
 $h_2=0,35$ ;       $g_2=0,86$   
 $h_3=0,25$ ;       $g_3=0,72$   
 $h_4=0$ ;           $g_4=0$
2.  $\bar{g}=0,49$
3.  $F_p=3,25$

4. Ponieważ  $F_p=3,25 > F_k=2,78$  można stwierdzić, że istnieje w analizowanych klasach gimnazjalnych istotność statystyczna zróżnicowania wyników końcoworocznych.

Należy zwrócić uwagę, że każda drugoroczność powinna budzić głębsze refleksje pedagogiczne grona zainteresowanych osób. W przypadku 1 nie istnieją większe odchylenia od jednorodności sukcesów i niepowodzeń końcoworocznych. Natomiast przykład 2 dobitnie ukazuje, że na porównywane wyniki końcoworoczne musiały oddziaływać określone czynniki różnicujące wychowanków pod względem promocji szkolnej.

### Refleksja końcowa

Niepowodzenia w nauce to nie tylko postawa ucznia i jego samodzielne zaangażowanie w proces edukacyjny, to przede wszystkim wykorzystanie sytuacji naturalnych dziecka i pobudzanie go do kreacji szkolnej oraz adaptacji społecznej. Chcąc zapewnić uczniowi powodzenie w nauce, należy go przede wszystkim dobrze znać oraz wiedzieć, jak zróżnicować nauczanie i wychowanie, by zachowało ono najbardziej dogodną formę stymulacji pedagogicznej.

W opinii autora, jeżeli uczeń raz powtarza klasę jest to pewna norma charakterystyczna dla naszej kultury edukacyjnej; jeżeli powtarza dwa razy jest to wątpliwe pedagogicznie; natomiast w przypadku trzech repetycji mamy do czynienia z poważnym nadużyciem pedagogicznym. Kontrola i ocena nie może być konsekwencją stosowania jednowymiarowego podejścia edukacyjnego. Wystawiając ocenę, nauczyciel musi wziąć pod uwagę eklektyczną stronę nauczania. Do ważnych problemów koegzystujących z procesem kontrolno-oceniającym można zaliczyć następujące pytania:

1. Czy wobec uczniów zagrożonych drugorocznością stosowane są metody wsparcia dydaktycznego (nauczanie wielopoziomowe, nauczanie programowane, gry dydaktyczne, ocenianie formatywne połączone z formą pedagogicznych charakterystyk oceniających, prowadzenie zajęć dodatkowych itp.)?
2. Czy w procesie dydaktyczno-wychowawczym występuje okazywanie aprobaty, pochwały dla podejmowanego wysiłku, czego skutkiem będzie budowanie pozytywnego obrazu ucznia?
3. Czy ocena jest wskaźnikiem uczenia się w indywidualnym tempie poprzez wyznaczanie i osiąganie założonych celów zgodnych z możliwościami ucznia?
4. Czy kontrola i ocena jest pochodną nawiązania współpracy z rodzicami ucznia, by synergia pedagogiczna przyniosła zadowalające rezultaty?
5. Czy nauczyciele prowadzą pracę badawczą w kwestii rzetelności pedagogicznej lekcji kontrolno-oceniających?

Oceny szkolnej nie powinno się formułować dopóki wszystkie dane pedagogiczne nie zostaną odpowiednio uwzględnione. Natomiast dobra kontrola to właściwa organizacja pracy oparta na znajomości uczniów i stylów wychowawczych sprzyjających tworzeniu pozytywnych relacji szkolnych.

### **Bibliografia**

- Berezowski E., Pólturzycki J., *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, Warszawa 1975.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Góralski A., *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987.
- Kosińska E., *Ocenianie w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2000.
- Krzysztofiak M., Urbanek D., *Metody statystyczne*, Warszawa 1977.
- Lewicki C., *Oceny i ocenianie w kształceniu szkolnym*, Rzeszów 1989.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1991.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Piasta W., *Różnicowanie interakcji na lekcjach w świetle badań własnych*, [w:] *Zakres i konsekwencje różnicowania uczniów*, B. Potyrała (red.), K. Wasylkowska, W. Piasta, Wrocław 1987.
- Stefanowicz J., *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*, Warszawa 1976.