

KwartalnikEdukacyjny

czasopismo naukowe

Ukazuje się od 1993 r.

Redaguje zespół:

mgr Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN)

dr Mariusz Kalandyk (red. nacz.)

dr Dorota Szumna (z-ca red. nacz.)

mgr Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg –
przewodniczący

prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres

prof. zw. dr hab. Marek Stanisz

dr hab. Beata Szluz, prof. UR

dr hab. Anna Szylar

dr Zofia Frączek

dr hab. Urszula Gruca-Miąsik, prof. UR

dr Wiesława Walc

dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Skład i łamanie:

Justyna Chrobak

Andrzej Iskrzycki

Mariusz Kalandyk

Projekt okładki:

Andrzej Iskrzycki

Wydawca:

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli
przy PZPW w Rzeszowie

35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2

tel. 17 85 340 97 w. 40

e-mail: kwartalnik@pzw.pl; ke.pcen.pl

Druk i oprawa: Bonus Liber

Nakład: 1000 egz.

Ocenianie to temat, który od pewnego czasu elektryzuje środowisko nauczycielskie, zarówno w kontekście zapisów prawa oświatowego (a co za tym idzie poprawności szkolnych statutów), jak też na skutek alternatywnych rozwiązań, dyskutowanych i wdrażanych w wielu placówkach.

Odmienne od tradycyjnego spojrzenie na ten aspekt nauczycielskiego działania skutkuje rosnącą liczbą szkół podejmujących wyzwanie, które polega na częściowej rezygnacji z ocen „cyfrowych”. Trwa intensywna ogólnopolska debata na temat adekwatnych sposobów oceniania; włączamy się do niej niniejszym numerem naszego kwartalnika. Mając świadomość, że temat jest złożony, ale z wielu względów ważny i wart przemyślenia, ufamy w jego moc mobilizowania do analizy istniejącego stanu rzeczy wśród wszystkich podmiotów edukacyjnych. Przeczytajcie Państwo poświęcone mu teksty – prezentujemy punkty widzenia oraz poglądy zarówno teoretyków, jak i praktyków. Ci drudzy „małymi krokami” próbują zmieniać swoje szkoły i inspirować innych. Pokazują motywy swoich działań oraz analizują ich skutki edukacyjne i emancypacyjne. Wzmacniająca wiele uczniowskich kompetencji oraz wzbogacająca ich wiedzę.

W numerze jesiennym wracamy na chwilę do wątków związanych z pandemią i nauką zdalną, zamieszczamy rozważania dotyczące aktywności sportowej młodego pokolenia. Znajdziecie tu także Państwo krótkie relacje i fotograficzne migawki z naszych pcenowskich wydarzeń, w tym z II Gali wręczenia Certyfikatów Podkarpackiej Akademii Innowacji Pedagogicznych oraz Podkarpackiego Certyfikatu Edukacyjnego.

Zwróćcie również uwagę na „Okolice sztuki”. Zainteresuje Was z pewnością osoba Piotra Burgera, krośnieńskiego rzeźbiarza i fotografa.

Redakcja „KE”

KwartalnikEdukacyjny

Wybrane materiały objęto recenzją naukową.

Za publikację tekstu o charakterze naukowym autorzy otrzymują 40 punktów na podstawie Wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych MEiN z 3.11.2023 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

Ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie, Rzeszów 2023

Kwartalnik Edukacyjny

3 (114) jesień 2023

W KRĘGU NOWYCH IDEI – TEORIA I PRAKTYKA OCENIANIA

- Tomasz Szwed, **Zrównoważone podejście do oceniania** 3
- Mariusz Kalandyk, **Ocenianie szkolne jako szansa edukacyjna** 13
- Gabriela Wróbel, **Witajcie w naszej bajce... Utopia czy pomysł na szkołę?** 27
- Piotr Wanat, Agnieszka Mynart, **O praktyce nieoceniania w I LO (wywiad)** 36

Z WARSZTATU BADAWCZEGO

- Kacper Janus, **Ocenianie postępów uczniów oraz laureatów i finalistów etapu centralnego konkursów i olimpiad przedmiotowych w świetle prawa** 39
- Beata Oelszlaeger-Kosturek, **Obszary współpracy i relacji społecznych w edukacji wczesnoszkolnej** 56
- Katarzyna Warchoł, Krzysztof Warchoł, Maciej Huzarski, Agnieszka Huzarska, Izabela Huzarska, **Sport dzieci i młodzieży w procesie wychowania fizycznego współczesnej szkoły** 75
- Gabriela Peszko, Marta Rusinek, **Ocena powrotu do nauczania kontaktowego po edukacji zdalnej w percepcji uczniów szkół podstawowych** 89

OKOLICE SZTUKI

- Piotr Burger, **Moje widzenie sztuki i wyrazu artystycznego** 93

PCEN I OTOCZENIE

- Piotr Ożarski, **Konferencja „Smartfony w szkole – tak czy nie? Jak to zrobić z głową?” Akademia TIiK - PCEN w Rzeszowie** 101
- Joanna Kozubal, **Matematyka. Spotkajmy się!** 103
- Dorota Szumna, **Nowości wydawnicze** 107
- To lubię!, Mariusz Kalandyk, **Mój przyjaciel Bot** 110

Tomasz Szwed

Zrównoważone podejście do oceniania

*Zdejmijmy ocenę szkolną ze świecznika,
bo oślepia nas i nie dostrzegamy prawdziwego sensu szkoły
oraz potencjału uczniów.*

Robert Bielecki¹

Streszczenie: Ocenianie, jako istotny element rzeczywistości edukacyjnej, przyciąga uwagę uczniów, rodziców i nauczycieli. Artykuł prezentuje funkcje i cele oceniania szkolnego i zewnętrznego w kontekście procesu kształcenia. Ocenianie powinno być traktowane jako wynikowy aspekt nauczania, jednak praktyka szkolna pokazuje, że w obecnej formie może być szkodliwe dla efektywnego uczenia się uczniów. Zaleca się skupienie na celach edukacyjnych, dostarczaniu informacji zwrotnej wspomagającej rozwój i zastosowaniu oceniania orientującego. Autor podkreśla potrzebę budowania środowiska uczenia, które sprzyja sprawiedliwości i życzliwości. Koncentracja na celach nauki i konstruktywnej informacji zwrotnej pozwala uczniom rozwijać się, eliminując negatywne skutki szkodliwego oceniania. Ostatecznym celem jest stworzenie atmosfery sprzyjającej pozytywnemu doświadczaniu procesu edukacyjnego, co przyczyni się do efektywniejszego uczenia się i pełniejszego rozwoju jednostki.

Słowa kluczowe: ocenianie, uczenie się, ocenianie orientujące, cele nauki, rozwojowa informacja zwrotna

Abstract: Assessment, as a crucial element of the educational reality, attracts the attention of students, parents, and the educational system. The article presents the functions and objectives of both school and external assessments in the context of the educational process. Assessment should be regarded as an outcome of teaching; however, school practices reveal that, in its current form, it may be detrimental to the effective learning of students. Emphasis is placed on focusing on educational objectives, providing developmental feedback, and implementing formative assessment. The author underscores the need to create a learning environment that promotes fairness and kindness. Concentrating on learning goals and constructive feedback enables students to develop, eliminating the adverse effects

¹ Z wykładu podczas konferencji „Neurodydaktyczne refleksje nad oceną szkolną”, Konin, 15.04.2021.

of harmful assessment practices. The ultimate goal is to foster an atmosphere conducive to a positive experience of the educational process, contributing to more efficient learning and fuller personal development.

Keywords: assessment, learning, formative assessment, learning objectives, developmental feedback.

Wprowadzenie w ocenianie

Efekty kształcenia można mierzyć ocenianiem wewnątrzszkolnym oraz ocenianiem zewnętrznym. W żaden sposób nie można porównywać tych dwóch systemów oceniania osiągnięć edukacyjnych, choć mogą być służebne wobec siebie nawzajem. Ocenianie wewnątrzszkolne i ocenianie zewnętrzne mają bowiem różne funkcje. Miarą oceniania wewnątrzszkolnego są najczęściej stopnie szkolne, natomiast wyniki egzaminów zewnętrznych są komunikowane za pomocą punktów wyrażonych w procentach i w odpowiedniej skali, staninowej² lub centylowej³.

Według Jerzego Chodnickiego, współtwórcy programu „Nowa Szkoła”, ocenianie to „proces gromadzenia informacji o uczniu, będący integralną częścią procesu edukacyjnego, którego celem jest wspieranie szkolnej kariery uczniów i podnoszenie ich motywacji do uczenia się⁴”. Ocenianie to także podsumowanie osiągnięć uczniów w celu wystawienia oceny jednorazowej lub przygotowania sprawozdania z wyników danego okresu nauki. Oceny zwykle przedstawiane są w formie stopni, liter lub opisu poziomu zaawansowania uczniów⁵.

Klemens Stróżyński wyróżnia trzy funkcje oceniania wewnątrzszkolnego: informacyjną, motywacyjną i represyjną⁶. Funkcje oceniania można też określić bardziej szczegółowo. Czyni to Franciszek Bereźnicki, wymieniając funkcję dydaktyczną, diagnostyczną, metodyczną, motywacyjną, społeczną oraz wychowawczą⁷.

Z perspektywy praktycznej ocenianie w szkole może pełnić dwie funkcje: klasyfikującą i diagnostyczną... W związku z tym można mówić o ocenianiu sumującym i wspomagającym. Proces oceniania powinien być integralną częścią procesu nauczania. Ocenianie wspierające ma nieustannie dostarczać informacji

² Skala staninowa to skala standardowej dziewiątki, dzieląca populację wyników na tzw. staniny. Podział staninów układa się następująco: 4%, 7%, 11%, 17%, 20%. 17%, 11%, 7%, 4%.

³ Skala staninowa jest stosowana przez CKE w kontekście egzaminu maturalnego od 2005 roku, skala centylowa od 2015 roku.

⁴ J. Chodnicki, Program Nowa Szkoła, *Ocenianie*, CODN, Warszawa 1999, s. 23.

⁵ M. Moss, S. Brookhart, *Cele uczenia się*, Cyfrowa Szkoła, Warszawa 2014, s. 209.

⁶ K. Stróżyński, *Ocenianie szkolne dzisiaj*, WSZPW, Warszawa 2013, s. 62.

⁷ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Impuls, Kraków 2007, s. 403-404.

o adekwatności wcześniej określonych celów kształcenia, nabywanym doświadczeniu uczniów i ich aktualnych możliwościach, motywacji, efektywności stosowanych metod i ćwiczeń⁸.

Zgodnie z aktualnym stanem prawnym, ocenianie bieżące dotyczące zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych, pomagających w uczeniu się poprzez wskazywanie, co uczeń robi dobrze, co i jakiej wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć⁹. Poprzez taki zapis oczekiwania minister bardzo mocno podkreślił wagę i znaczenie informacji zwrotnej, a ograniczył rolę ocen szkolnych, tzw. cząstkowych¹⁰.

Wojciech Małecki, były dyrektor Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu, tak oto postrzega założenia egzaminów zewnętrznych. Według niego egzaminy te obejmują całą populację uczniów na końcu każdego etapu kształcenia, sprawdzają osiąganie celów zapisanych w podstawie programowej, sprawdzają umiejętności złożone, zapewniają obiektywną informację (prace sprawdzają przeszkoleni egzaminatorzy), są dostosowane do możliwości uczniów, jak również lojalne wobec uczniów i nauczycieli. O lojalności świadczy przewidywalność egzaminów¹¹.

Egzaminy zewnętrzne spełniają kilka bardzo istotnych funkcji:

- regulacyjną – mającą na celu modyfikowanie podstawy programowej oraz prowadzenie polityki oświatowej na każdym szczeblu;
- selekcyjną – mającą regulować dostęp do szkół wyższego szczebla;
- diagnostyczną – dającą szansę na badanie i analizę poziomu osiągnięć ucznia, klasy, szkoły, populacji;
- metodyczną – wykorzystującą wyniki i analizy różnych rozwiązań do rozwijania metod nauczania i bardziej efektywnego uczenia się.

Egzaminy maturalne, jako egzaminy doniosłe, posiadają ważną cechę obiektywizmu. Na obiektywizm egzaminów składają się takie same zadania egzaminacyjne w całej Polsce, taki sam czas przeznaczony na ich rozwiązanie, zapewnienie samodzielności pracy zdających. Egzaminy maturalne są oparte na podstawach programowych (do 2014 roku opierały się na standardach wymagań egzaminacyjnych, a w latach 2023–2024 na wymaganiach egzami-

⁸ *Ibidem.*

⁹ Rozporządzenie MEN w sprawie oceniania... z dnia 26 lutego 2019 r. (Dz.U, Poz. 373), rozdział 2, par. 12.

¹⁰ Ustawa o Systemie Oświaty, artykuł 44.

¹¹ W. Małecki, *Matematyka na egzaminach zewnętrznych*, XXVI Krajowa Konferencja SNM, Wrocław, 10-13 lutego 2017.

nacyjnych). Egzaminy są również rzetelne, szczególnie poprzez zastosowanie standaryzowanych zadań różnicujących oraz zastosowanie jednolitych w całej Polsce schematów punktowania odpowiedzi. Ocenianie prac egzaminacyjnych jest dokonywane przez egzaminatorów posiadających dodatkowe kwalifikacje¹².

Do korzyści wynikających z egzaminowania zewnętrznego można zaliczyć:

- „Więcej podstaw do istotnych decyzji pedagogicznych.
- Pobudzenie rozwoju zawodowego nauczycieli.
- Wzrost zainteresowania uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
- Wzrost wiedzy nauczycieli o pomiarze dydaktycznym.
- Nastawienie na zbieranie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł.
- Poszukiwanie alternatywnych sposobów kształcenia.
- Wspomaganie planowania finansowego edukacji.
- Pogłębianie znajomości macierzystych dyscyplin naukowych przez nauczycieli.
- Wzrost jakości testów egzaminacyjnych.
- Niewielki, ale znaczący, wzrost uczenia się”¹³.

Henryk Szaleniec twierdzi, że funkcjami oceniania zewnętrznego są: diagnoza, certyfikacja, selekcja, ewaluacja i regulacja¹⁴. Razem z Romanem Dolatą opisują główne funkcje systemu egzaminowania. „Krajowe systemy egzaminowania w zakresie kształcenia ogólnego mogą służyć realizacji różnych funkcji. Najważniejsze z nich to:

- ocenianie stopnia opanowania przez uczniów wymagań programowych dla celów selekcyjnych;
- przekazywanie w obrębie systemu oświaty profesjonalnej informacji o osiągnięciach szkolnych poszczególnych uczniów (diagnoza osiągnięć);
- ewaluacja pracy szkół;
- monitorowanie procesów edukacyjnych w skali kraju;
- mobilizacja uczniów i dostarczanie informacji zwrotnej o efektach uczenia się. Polskie egzaminy w różnym stopniu wypełniają te funkcje”¹⁵.

Małgorzata Żytka postrzega problem egzaminów zewnętrznych z nieco innej perspektywy. Według niej „edukację zamyka się w ramy programowe, wyznacza się już na początku tego procesu punkty dojścia, cele do osiągnięcia, efekty, które mają być wspólne dla wszystkich uczestników procesu edukacji, zamykając w ten sposób w określone ramy różnorodność uczących się. Określenie

¹² Egzaminy, podobnie jak testy i sprawdziany osiągnięć, powinny być obiektywne, trafne i rzetelne.

¹³ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*, WAiP, Warszawa 2007, s. 359-360.

¹⁴ Referat H. Szalenca wygłoszony podczas Wiosennej szkoły EWD, marzec 2015.

¹⁵ H. Szaleniec, R. Dolata, *Funkcje krajowych egzaminów w systemie edukacji*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1, s. 38.

wspólnych dla wszystkich celów, efektów kształcenia, ich ewaluacja z wykorzystaniem uniwersalnych i scentralizowanych standardów, mierzonych jednakowymi testami, zaprzecza stwarzaniu szans na ujawnienie potencjału uczących się z różnym kontekstem rozwojowym, ogranicza osiągnięcie zakładanego celu, jakim jest sprawiedliwość społeczna w dostępie do edukacji i rozwijanie umiejętności uczenia się i krytycznego myślenia, cech tak niezbędnych w całym dorosłym życiu”¹⁶.

Kilka pomysłów i możliwych inspiracji

Ładnie to wszystko brzmi w teorii. Jednak od kilku lat wokół oceniania rozpełtała się medialna burza. Ocenianie stało się głównym priorytetem ministerstwa edukacji. Duże znaczenie zyskują różne szkoły alternatywne, m.in. Szkoła w Chmurze. Ocenianie szkolne, szczególnie to wyrażone stopniami, zaczyna być piętnowane, a czasem wręcz posądzane o niezgodność z prawem oświatowym. Ocenianie stało się bowiem źródłem represji wobec uczniów.

Faktem jest, że stopnie szkolne nie mierzą poziomu wiedzy i nie dają informacji o postępie. Nie zwiększają również motywacji do uczenia się. Przeciwnie, motywują do oszukiwania. Powodują stany lękowe i zwiększają prawdopodobieństwo porzucenia nauki. Prowadzą do wyuczonej bezradności. Powodują unikanie trudnych zadań (żeby nie popsuć sobie ocen). Promują rywalizację i porównywanie się z innymi¹⁷.

Skuteczne ocenianie to wzmacnianie pozytywne. Tak przynajmniej twierdzą behawioryści. Dużym zagrożeniem dla uczniów jest fakt, że często uczą się dla ocen – jedynie dla ocen, a nie w celu zdobycia wiedzy i konkretnych umiejętności. Zdarza się również, że uczniowie uczą się tylko dlatego, by uniknąć negatywnych skutków nieuczenia się.

Podobne podejście preferuje Joanna Mytnik. Według niej stopnie szkolne są szkodliwe, bo zniechęcają mniej zdolnych uczniów. Stopnie powodują, że dla niektórych z nich porażka jest nieunikniona. Cyferki związane z oceną prowokują dodatkowe kary ze strony rodziców (za niskie stopnie). Stanowią też uniwersalny wzorzec miary dla wszystkich uczniów, z pominięciem ich indywidualnych i niepowtarzalnych cech. Stopnie pokazują powszechny charakter celów, do których się dąży, z pominięciem tych bardziej spersonalizowanych. Nagradzają konformizm, a zniechęcają do twórczości. Zachęcają do rywalizacji, a nie do współpracy.

¹⁶ M. Żytko, *Edukacja w ramionach standaryzacji - czy autonomia jest jeszcze możliwa?*, „Czas Kultury” 2020, nr 1, s. 31.

¹⁷ J. Mytnik, wykład podczas wydarzenia *online* *Poniedziałki na Politechnice*, 27 listopada 2023.

Skłaniają do oszukiwania. Są przydatne bardziej w nauczaniu przedmiotowym, a nie w edukacji humanistycznej skoncentrowanej na osobie ucznia¹⁸.

Należy pamiętać, że ocenianie jest elementem systemu szkolnego, jednak nie musi odbywać się za pomocą ocen szkolnych wyrażonych stopniami. Istotą systemu szkolnego i jego nadrzędnym zadaniem jest uczenie się uczniów. Ocenianie jest i powinno być jedynie procesem towarzyszącym oraz ułatwiającym uczenie się.

Przemysław Bąbel podczas jednej z konferencji o ocenianiu zwerbalizował myśl niezwykle rewolucyjną: „Ocenianie jest bez sensu i należy z niego zrezygnować”¹⁹. I sporo w tym racji. Przecież od ważenia świnek wagi im nie przybędzie, trzeba je jeszcze właściwie karmić.

Skoncentrujmy się zatem na dobrym uczeniu się uczniów, nauczmy ich metaumiejętności uczenia się. Jest tyle problemów dotyczących edukacji, że nie warto mnożyć sobie kolejnych. Na czym możemy się skoncentrować, zamiast roztrząsać nieustannie kwestie związane z nieużytecznym ocenianiem? Na przykład na celach nauki.

Pamiętajmy, że określanie celów to kluczowy element skutecznego przyswajania przez uczniów istotnych treści oraz efektywnego nauczania. Lekcja powinna być integralną częścią szerszego procesu nauki, prowadzącego do osiągnięcia zamierzonego celu edukacyjnego. Cel staje się istotny w procesie nauki tylko wtedy, gdy zarówno nauczyciel, jak i uczniowie świadomie się nim kierują. Każda lekcja wymaga klarownego przedstawienia celu, by ten był zrozumiały dla uczniów. Kompetentni nauczyciele towarzyszą uczniom na każdym etapie nauki, organizując proces tak, aby nauczanie i nauka były widoczne, a jednocześnie maksymalnie zwiększały możliwość udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej. Ustalanie konkretnych, trafnych i ambitnych celów, a potem rzeczywistość trzymanie się ich, pomaga poprawić osiągnięcia uczniów i zwiększyć ich chęć do nauki. Rozwijanie umiejętności samodzielnego oceniania własnej pracy to krok w kierunku zredukowania różnic w wynikach szkolnych. To, co uczniowie naprawdę robią podczas lekcji, jest jednocześnie źródłem i miarą tego, jak dobrze się uczą. Aby poprawić proces nauczania i uczenia się, wszyscy w szkole – nauczyciele, uczniowie i dyrektorzy – powinni wspólnie określać konkretne cele nauki i kryteria sukcesu.

¹⁸ D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój*, WUJ, Kraków 2022, s. 50.

¹⁹ P. Bąbel, wykład *Czy i jak oceny wpływają na uczniów*, Konferencja „Ocenianie inaczej”, 28 marca 2022.

Kolejny obszar koncentracji na sprawach ważnych to rozwojowa informacja zwrotna. Jest to wyrażona językiem przyjaznym uczniom, odpowiednim dla ich etapu rozwoju treść, która porównuje wyniki pracy na lekcji z celem uczenia się, wykorzystuje kryteria sukcesu, wskazując kolejne kroki i strategie poprawy wyników. Przekazywana jest w trakcie różnych aktywności wykonywanych w klasie lub bezzwłocznie po ich ukończeniu tak, by uczniowie mieli możliwość jej wykorzystania do poprawy wyników. „Rozwojowa informacja zwrotna ma pięć charakterystycznych cech:

- Koncentruje się na kryteriach sukcesu określonych na podstawie celu bieżącej lekcji.
- Precyzyjnie opisuje, jak uczeń spełnia poszczególne kryteria.
- Zawiera strategię postępowania w celu poprawy wyników lub uzyskania postępów w nauce.
- Przekazywana jest dokładnie wtedy, kiedy uczeń może ją wykorzystać.
- Obejmuje odpowiedni zakres informacji – nie za dużo, by nie przedobrzyć, ale też nie za mało, by spełniać rolę wartościowego wyjaśnienia lub sugestii²⁰.

Pewną inspiracją do rozważenia jest temat oceniania orientującego. Źródłem tematu jest Szkoła Edukacji PAFW i Uniwersytetu Warszawskiego.

Ocenianie orientujące, zwane również diagnostycznym, koncentruje się na zbieraniu informacji o poziomie wiedzy, umiejętności i postępach uczniów w danym przedmiocie przed rozpoczęciem lekcji, cyklu nauczania lub nowego tematu. Jego istota polega na identyfikowaniu bieżącego stanu rozumienia treści przez uczniów, aby dostosować proces nauczania do ich potrzeb. Podczas oceniania orientującego nauczyciele stosują różnorodne metody, takie jak zadania diagnostyczne, krótkie quizy, dyskusje czy nawet obserwacje, aby uzyskać wgląd w poziom wiedzy uczniów. Celem jest nie tylko zdobycie informacji zwrotnej użytecznej dla nauczycieli, ale także pomaganie uczniom zrozumieć, na czym powinni skupić swoje wysiłki i jakie cele osiągnąć. Ocenianie orientujące nie ma na celu przypisywania ocen w tradycyjny sposób, ale raczej dostarcza nauczycielom i uczniom informacji potrzebnej do korekty procesu nauczania w celu maksymalizacji skuteczności nauki. W rezultacie uczniowie mogą lepiej zrozumieć materiał, a nauczyciele mogą dostosować swoje unikatowe podejście, aby lepiej sprostać indywidualnym potrzebom uczniów.

²⁰ M. Moss, S. Brookhart, *Cele uczenia się*, Cyfrowa Szkoła, Warszawa 2014, s. 73.

Jak powinno wyglądać sensowne, wspierające uczenie się uczniów i ocenianie?

Otóż sensowne i wspierające ocenianie powinno kłaść nacisk na rozwój indywidualnych umiejętności i zrozumienie materiału, zamiast jedynie na ocenę wyniku końcowego. Proces ten powinien uwzględniać różnorodne formy ocen, takie jak: projekty, prace klasowe, rozmowy i praktyczne zadania, aby uwiadaczniać różnorodność zdolności uczniów. Kluczowe jest również zapewnienie konstruktywnej informacji zwrotnej, która skupia się na postępach i sugeruje konkretne obszary do poprawy. Ocenianie powinno być transparentne i zrozumiałe dla uczniów, jasno definiować cele oraz kryteria sukcesu. Istotne jest unikanie presji wynikającej z jednorodnych testów i zamiast tego skupianie się na samym procesie nauki. Tworzenie atmosfery współpracy w miejsce konkurencji może zmotywować uczniów do efektywniejszego uczenia się. Wreszcie, system oceniania powinien uwzględniać indywidualne style uczenia się, aby zapewnić uczniom różnorodne ścieżki prowadzące do sukcesu i pobudzić ich do samodzielnego myślenia.

Nie uciekniemy od oceniania pojmowanego jako weryfikacja postępów i określenie poziomu aktualnego rozwoju. Dlatego kluczem jest życzliwe i sprawiedliwe podejście do uczniów. Sprawiedliwe i życzliwe ocenianie stanowi niezwykle istotny element wspierania rozwoju uczniów. Nauczyciele mogą zwrócić uwagę na czynniki mogące przyczynić się do stworzenia takiego właśnie środowiska oceniania.

Jakie cechy ma takie środowisko? Po pierwsze: indywidualne podejście. Dostosowanie oceniania do indywidualnych zdolności i potrzeb ucznia. Zrozumienie, że każdy uczeń ma unikalne umiejętności, a to pomoże w ocenie postępów stosownie do jego możliwości. Po drugie: różnorodność form oceniania. Uwzględnianie różnorodnych form ocen, takich jak: prace pisemne, projekty zespołowe, prezentacje ustne czy zadania praktyczne. Dzięki nim można ocenić różnorodne umiejętności uczniów. Po trzecie: otwarta komunikacja. Utrzymywanie otwartej i konstruktywnej komunikacji z uczniami. Zapewnienie im informacji zwrotnej dotyczącej ich osiągnięć, a także konkretne wskazówki, jak mogą się poprawić. Po czwarte: rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia. Skupianie się nie tylko na faktach, ale także na umiejętnościach krytycznego myślenia. Zachęcanie do analizy, syntezy informacji i wyrażania własnych opinii. Po piąte: ocenianie postępów, nie tylko wyników. Zauważanie i docenianie wysiłków w trakcie procesu nauki na pewno jest motywujące

i sprawiedliwe. Po szóste: równość szans. Upewnienie się, że wszyscy uczniowie mają równe szanse na osiągnięcie sukcesu. Unikanie ukierunkowanego oceniania na podstawie pochodzenia społecznego czy też innych czynników niezwiązanych z umiejętnościami ucznia. Po siódme: wsparcie dla różnorodności stylów uczenia się. Zrozumienie, że uczniowie różnią się w swoich stylach uczenia się. Dostarczenie różnych środków dydaktycznych, aby umożliwić każdemu uczniowi skuteczne przyswajanie wiedzy. Po ósme: budowanie kultury współpracy. Zachęcanie do współpracy między uczniami. Ocenianie nie tylko indywidualnych osiągnięć, ale także umiejętności pracy w grupie i wspierania innych. Po dziewiąte: transparentność kryteriów oceniania. Ustalenie klarownych kryteriów oceniania i podzielenie się nimi z uczniami. To pozwoli im zrozumieć, jak są oceniani oraz skoncentrować się na rozwijaniu konkretnych umiejętności. I wreszcie po dziesiąte: podkreślanie wartości procesu nauki. Zapewnienie, że wartość ma sam proces nauki, a nie tylko końcowe wyniki. To podejście kształtuje pozytywne podejście do nauki, gdzie uczniowie doceniają rozwój i zdobywanie nowych umiejętności.

Życzliwe i sprawiedliwe podejście do oceniania powinno uwzględniać różnorodność uczniów i motywować ich do rozwoju, zamiast tworzyć niezdrową konkurencję czy nawet presję.

W tym miejscu należy dodać, że istnieją szkoły, i jest ich wiele, gdzie ocenianie alternatywne nie sprawdzi się praktycznie nigdy. To szkoły mające olbrzymie problemy z dyscypliną, na pograniczu kolizji z prawem. Życzliwe podejście i udzielanie informacji zwrotnej się nie sprawdzi. Ocena w takich sytuacjach staje się kagańcem i ogranicznikiem agresji.

Zakończenie

Peter Liljedahl, oprócz strategii „myślących klas”, upowszechnia idee oceniania zróżnicowanego. Jest to efekt tego, że uczniowie są różni²¹. No właśnie. Czy zatem ocenianie wszystkich tak samo jest sprawiedliwe i sensowne? A czy jest obiektywne? Liljedahl wrzuca kolejny kamyczek do naszego edukacyjnego ogródka. Według niego obiektywne ocenianie to zwyczajny mit. Samo słowo „obiektywne” oznacza: „odnoszący się do faktów lub warunków bez zniekształceń wynikających z osobistych uczuć, uprzedzeń lub interpretacji”²². Jako

²¹ P. Liljedahl, *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki*, Fundacja Dobrej Edukacji, Warszawa 2023, s. 304.

²² *Słownik Webstera*, 2020.

nauczyciele nie jesteśmy w stanie uniknąć zniekształcania ocen, ponieważ łączą nas pewne relacje z uczniami, rozwijające się niejednokrotnie na przestrzeni lat. Oceniając w szkole, nie jesteśmy obiektywni. I nigdy nie będziemy. Czy zatem jest o co kruszyć kopie?

Ocenianie w szkole powinno być efektem ubocznym procesu uczenia się i tylko takie podejście jest sensowne. Nie skupiamy się zatem na ocenianiu. Starajmy się tak zorganizować środowisko uczenia się, by ten proces przebiegał spokojnie i efektywnie, niezakłócony... bezsensownym ocenianiem. W szkolnej edukacji warto akcentować pracę opartą na celach kształcenia, rozwijać konstruktywną informację zwrotną, ćwiczyć i doskonalić się w komunikacji z uczniami, a także nauczyć się oceniania orientującego. Jest co robić.

dr Tomasz Szwed jest nauczycielem matematyki w 2. liceum w Raciborzu i wykładowcą w Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu. Popularyzator życzliwego podejścia do nauczania matematyki. Członek Prezydium ZG Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki.

Mariusz Kalandyk

Ocenianie szkolne jako szansa edukacyjna

Streszczenie: Artykuł porusza problematykę oceniania w szkole publicznej. Jego celem jest przedstawienie stylów oceniania, które mogą zmienić coraz mniej efektywny, utrwalony przez szkolną rutynę, sposób oceniania zawężony do stopni szkolnych wyrażonych cyfrą. Odwołując się do ustaleń badaczy problematyki oceniania oraz praktyków, którzy nowe idee wprowadzają w życie, pokazuje zakres koniecznych zmian oraz dobre powody ich wprowadzenia.

Słowa kluczowe: ocenianie wspierające, ocenianie kształtujące, prawo oświatowe, idea słuszności wobec idei sprawiedliwości.

Summary: The article¹ discusses the issue of assessment in public schools. Its aim is to present assessment styles that can change the increasingly less effective way of assessing, limited to school grades expressed in numbers, established by school routine. Referring to the findings of assessment researchers and practitioners who implement new ideas, it shows the scope of necessary changes and good reasons for their introduction.

Keywords: supportive assessment, formative assessment, educational law, the idea of equity versus the idea of justice

Wstęp

Model oceniania², znany i respektowany od wielu pokoleń, od pewnego czasu ulega procesom mentalnej i proceduralnej zmiany; niektórzy mówią nawet o degradacji³. Nie stało się tak przypadkiem. Proces oceniania bardzo często zastępuje procedura stawiania ocen: szybka, schematyczna, pozbawiająca ucznia podmiotowości. Z tego powodu w wielu środowiskach nauczycielskich oraz rodzicielskich następuje systematyczne odchodzenie od owych nawyków na rzecz innych rozwiązań, które mogą umożliwić powrót do spersonalizowanych sposobów informowania zainteresowanych o rzeczywistych postępach w uczeniu się.

¹ *Student assessment as an educational opportunity.*

² Mam na myśli czynności nauczyciela związane z ocenianiem rozumianym jako „nieustanny proces gromadzenia i interpretowania informacji w celu wartościowania osiągnięć uczniów w nauce szkolnej” (F. Bereźnicki, *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Kraków 2015, s. 243).

³ Por.: M. Marcela, *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Kraków 2021.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wybranych stylów oceniania, które mogą udoskonalić coraz mniej efektywny i mało elastyczny sposób oceniania, zawężający wartościowanie uczniowskich aktywności do stopni zapisywanych przy pomocy cyfry. Autor odwołuje się zarówno do ustaleń teoretycznych, zawartych w coraz liczniejszej literaturze przedmiotu, jak i do doświadczeń praktyków, którzy w swoich szkołach wprowadzają owe pomysły w życie i rekomendują je na konferencjach metodycznych⁴. Pytanie główne brzmi: W jakim zakresie sposoby myślenia o ocenianiu, obecne w teorii oraz coraz częściej w praktyce edukacyjnej, mają szanse na przeorganizowanie procesu kształcenia w polskiej szkole?

Nauczyciele w zgodzie z sugestiami ekspertów odkrywają, że zapisy prawa oświatowego wcale nie są aż tak restrykcyjne, jak to wynika ze szkolnych praktyk, a one same (owe praktyki) w gruncie rzeczy są wynikiem działania niepisanych zasad, utrwalonych przez naśladowanie rytuałów i przekonań znacząco odstających od wyników naukowych obserwacji nie tylko wynikających z teorii pedagogicznych, lecz także z odkryć pokazujących, w jaki sposób uczy się mózg młodego człowieka poddawanego edukacyjnej szykanie systemu szkolnictwa⁵.

Owe zasady znane były zresztą od dawna, lecz ich wykorzystanie w głównym nurcie uważano za ryzykowne i nieskuteczne edukacyjnie⁶. Ważna jest również pozycja uczącego. Ma on z racji wieku, doświadczenia, przyswojonych stylów komunikowania się itp. przywileje, które ocenianie mogą czynić działaniem jednostronnym, angażującym ucznia w ów proces zazwyczaj wtedy, gdy towarzyszą

⁴ Przykładem owej inicjatywy są praktyki edukacyjne stosowane w Szkole Podstawowej Nr 10 w Krośnie. Jej Dyrektorka Gabriela Wróbel napisała artykuł *Witajcie w naszej bajce... Utopia czy pomysł na szkołę?*, który prezentujemy w niniejszym numerze.

⁵ „Zdaniem wielu badaczy problemy z ocenianiem w szkole (i nie tylko w szkole) mają swoje źródło w języku jako narzędziu myślenia, przeżywania, działania, jako medium porozumienia, ale też środkiem, który może dzielić, niszczyć, krzywdzić, być narzędziem opresji, niesprawiedliwości, braku zrozumienia, empatii itd. To w językowym i dialogowym (tj. komunikacyjno-interakcyjnym) modelu kształcenia upatruje się szans zmniejszenia prawdopodobnych napięć między tymi, którzy w edukacji uczestniczą jako uczniowie, nauczyciele (inne podmioty zaangażowane w edukację i za nie odpowiedzialne, w tym rodzice i opiekunowie)”. Por.: I. Morawska, *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, [w:] „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia Sectio N*” 2019, s. 197.

⁶ Por. np. M. Żylińska, S. Kustos, M. Borzęcka, D. Stępień-Buczek i in., *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, Wyd. Edukatorium 2019.

mu zjawiska rywalizacji lub psychologicznej potrzeby ochrony pozycji w grupie rówieśniczej. Niedomogów dotyczących oceniania jest – jak dobrze wiemy – wiele⁷.

Jednym z nich jest fakt strukturalnego określenia roli szkoły w tej materii. W zakresie oceniania w polskiej szkole skupia się kilka porządków: ten związany z regulacjami systemowymi, odnoszący się do indywidualnych przekonań nauczycieli, do ich systemów wartości oraz wiedzy merytorycznej. Przede wszystkim chodzi o napięcie wynikające z istnienia dwóch praktyk waloryzowania osiągnięć uczniów: ustalonych a priori standardów wymagań edukacyjnych oraz codziennej praktyki oceniania wewnątrzszkolnego⁸. Owe codzienne praktyki oceniania wydają się kluczowe, stanowią ważny składnik kultury szkoły rozumianej jako zinterioryzowane przez jednostki lub zbiorowości systemy postaw, które budują dydaktyczną wiarygodność placówki lub – przeciwnie – są źródłem uwag podważających wartość wykonywanej tam pracy⁹. W wielu przypadkach chodzi o obszar działań nie tyle pozornych, ile przeciwskutecznych.

Cui bono?

W działaniach, które służą adekwatnej waloryzacji różnorodnych uczniowskich kompetencji, pytanie o spodziewane korzyści dotyczy wielu podmiotów. Często jednak zdarza się tak, iż ich definiowanie i określanie celów skrywa ukryte intencje – podszyte rutyną oraz dążeniem do źle rozumianej efektywności.

⁷ Autorzy często je wymieniają, analizując mechanizmy ich powstawania oraz skutki dla psychiki ucznia oraz specyficznego umiejscowienia szkoły w myśleniu o niej przez rzeszę młodych. Por. np.: S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa (b.d.), rozdział: *Dylematy oceniania*, s. 419–476; A.Z. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, rozdział „Rozliczenia” i *oceny*, s. 433–439; G. Olszowska, *Olcena w szkole. Od przepisów do sztuki oceniania. Nieodrobione lekcje*, Kraków 2023; D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój: konteksty praktyczne i teoretyczne*, Kraków 2022.

⁸ Por.: G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011. Czytamy: „Sytuację utrudniają powszechnie podzielane złudzenia, że ocenianie zewnętrzne jest bezbłędne i w pełni obiektywne, a więc sprawiedliwsze od nauczycielskich ocen. A przecież – wbrew temu potocznemu punktowi widzenia – identyczne wymagania stawiane są diametralnie różnym uczniom i szkołom pracującym w diametralnie odmiennych warunkach. To właśnie wymusza na nauczycielach szukanie kompromisu między ustalonymi zewnętrznymi standardami a indywidualnymi możliwościami ucznia” (*ibidem*, s. 9).

⁹ Por.: *ibidem*. Problem jest ważny. Jesteśmy bowiem świadkami wyraźnych zmian w organizacji systemu szkolnictwa. Na naszych oczach ma miejsce odpyływ znaczącej liczby uczniów z placówek publicznych do prywatnych oraz niespotykany jeszcze przed rokiem rozwój tzw. „szkoły w chmurze”. Zmianie sprzyja zarówno chęć ucieczki od tłoku, licznych klas, jak i oczekiwanie adekwatnego i obiektywnego waloryzowania uczniowskiej pracy w postaci szczegółowej informacji zwrotnej oraz czasu poświęconego uczniowi w czasie nauki.

Bolesław Niemierko, bądź co bądź jeden z twórców wysoko sformalizowanych metod pomiaru dydaktycznego, mówi o tym następująco: „kolejność ma zasadnicze znaczenie. Gdy potraktujemy ocenianie, w tym zwłaszcza egzaminy zewnętrzne, jako sferę działalności organizatorów edukacji, a nie jako dziedzinę osiągnięć określonego ucznia, grozi nam zepchnięcie właściwego autora wyniku do roli małego trybika w maszynie. W tej pozycji niełatwo o własne cele uczniów i o twórczość niezbędną dla ich rozwoju”¹⁰.

I chociaż ocenianiem na swój sposób zainteresowane są różne podmioty i instytucje, co zresztą wydaje się oczywiste, zachwianie istotnych proporcji dotyczących rzeczywistości, a nie udawanej podmiotowości w tym względzie, czasem trzeba to nazwać wręcz „instytucjonalnym interesem korporacyjnym”, jest faktem. Uczestnicy procesu szkolnego oceniania, zarówno dyrektorzy, nauczyciele, jak również uczniowie i ich rodzice coraz częściej mówią o nieefektywności zarówno sposobów oceniania, jak i stylów sprawdzania umiejętności i wiedzy. Wspominają także o nadmiernym liczbowo nagromadzeniu form ich sprawdzania i o braku wyobraźni czy wręcz bezduszości całej maszyny szkolnej. Dochodzą do tego jeszcze konteksty związane z doraźną polityką, naprędce konstruowanymi reformami systemu, w tym nowymi formami egzaminowania, oraz dużą liczebnością klas, a więc ciągłym pośpiechem oraz brakiem czasu na wykorzystanie form indywidualizujących proces zdobywania wiedzy i umiejętności mogących sprawdzić zalety innych niż tylko wyrażanych stopniem ocen pracy ucznia. Ocenianie trzeba więc traktować jako „wartość, której sens i znaczenie łatwo wypaczyć, gdy sprowadzi się ją do technicznego wymiaru, sformalizuje, podda algorytmizacji, mierzeniu, liczeniu, ograniczy do potrzeb systemu, jakim jest »monitorowanie osiągnięć szkolnych« w skali makro, według odgórnie narzuconych zasad, teorii pomiaru oraz innego rodzaju narzędzi »rozliczających« szkoły za swoiście rozumianą jakość edukacji”¹¹.

Perspektywy, ale jakie?

Piszący te słowa chce, mając na względzie analizę możliwych strategii oceniania, skupić się na stylach oceniania w szkole publicznej. Powodów jest wiele; ten najważniejszy dotyczy faktu, iż to właśnie szkoła publiczna skupia

¹⁰ B. Niemierko (wywiad), *Jak pomagać a nie szkodzić uczniom ocenianiem szkolnym*, „Edukacja i Dialog” 2018, nr 7/8, s. 31.

¹¹ I. Morawska, *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, „Annales N-Educatio Nova” 2019, nr 4, s. 196.

największą liczbę osób związanych z procesem oceniania. Dodatkowo właśnie w tym miejscu wychodzą na jaw słabe strony organizacji procesu i jego niewydolności od strony merytorycznej. Artykuł pragnie wskazać kilka idei, które przybliżyłyby marzenie o tym, by ocenianie stanowiło istotną część procesu zdobywania samowiedzy na temat własnych kompetencji, bo temu przede wszystkim winno służyć.

Naturalnym kontekstem jest również świadomość nauczycieli i innych dorosłych, z jakim pokoleniem mamy obecnie okazję współpracować. Socjologowie nazywają je „pokoleniem Zalpha”. Są to osoby urodzone pomiędzy latami 1995 a 2015. Stanowią, tak podaje World Bank (2022), nawet 25% populacji Ziemi¹². Ich sposób widzenia świata i nastawienie poznawcze powinny mieć duży wpływ na planowanie działań edukacyjnych oraz – co oczywiste – kształt narracji określającej wartość podejmowanych przez młodych czynności poznawczych. Przypomnijmy tylko, że przedstawiciele owego mikropokolenia mają nowe nastawienie poznawcze, a co się z tym wiąże – inaczej się pozycjonują w różnego rodzaju relacjach: „większość Zalph nie rozróżnia cyfrowego ja od tożsamości w świecie rzeczywistym”, „ponad 4/10 przedstawicieli pokolenia Z twierdzi, że media społecznościowe sprawiają, że czują się samotni i odczuwają nieustanną presję bycia *online*”, „Zalphy potrzebują również haptycznych przestrzeni, w których będą mogły doświadczać obiektów w świecie rzeczywistym”, „wielu przedstawicieli pokolenia Zalpha zmagają się z kwestiami zdrowia psychicznego w większym stopniu niż pokolenia poprzednie”¹³. To tylko niektóre cechy młodych ludzi, których będziemy mieli pod opieką.

Z tego punktu widzenia problem efektywnego uczenia (się) zdecydowanie wykracza poza to wszystko, do czego jesteśmy instytucjonalnie i mentalnie przyzwyczajeni; staje się zagadnieniem kluczowym ze względu na radykalną odmienną perspektyw poznawczych oraz dynamikę zmian na świecie w wielu różnych cywilizacyjnych i poznawczych obszarach. I nie chodzi tylko o liczbę „czarnych łabędzi”¹⁴, które pokazały kruchość, wydawałoby się oczywistych, reguł funkcjonowania fundamentalnych instytucji, lecz przede wszystkim o per-

¹² „Zalpha to mikropokolenie na styku dwóch pokoleń – generacji Z (urodzeni w latach 1995–2012) i generacji Alpha (urodzeni po 2013 roku). Wspólnym doświadczeniem tego mikropokolenia była pandemia COVID-19 i wojna na Ukrainie”. Por.: *Raport trendowy: Zalpha. Mikropokolenie polikryzysu*, [online], [dostęp: 10 VIII '23]. Dostępny w Internecie: https://infuture.institute/wp-content/uploads/2023/07/Raport-Zalpha-DEMO-infuture.institute-_2023_06.pdf(.)

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Por.: N. Taleb, *Czarna łabędź. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*, Warszawa 2014. Por. także: *idem, Antykruchłość. O rzeczach, którym służą wstrząsy*, Poznań 2020.

spektywę lokalną, doświadczenie jednostkowe i style funkcjonowania małych grup, w tym klasy, rocznika, szkoły. Chodzi więc także o sposób organizacji przestrzeni nauczania, czasu trwania określonych zdarzeń edukacyjnych oraz stylu ewaluacji tego, co w przedstawionych przestrzeniach się zdarza (zdarzyło). Wiąże się z ocenianiem *sensu stricto*. „Tradycyjny system oceniania pozostaje wciąż odporny i oporny na zmiany, konserwowany przez niewiedzę, rutynę, brak refleksji i odwagi wychodzenia poza utarte sposoby jego rozumienia i praktykowania. [...] Społeczeństwu dostarcza załęcznionych i pozbawionych autonomii ludzi, konformistów, którzy potrafią rywalizować, natomiast mają problemy ze współpracą, umieją krytykować i wytykać błędy, a już na pewno nie potrafią okazywać uznania z powodu osiągnięć innych. [...] [W]pływa zniekształcająco na proces nauczania i uczenia się.” – pisze Dorota Pauluk¹⁵. Określa tym samym podstawowe przestrzenie zmian.

Ocenianie ma – jak widzimy – przemożny wpływ na prawidłowe kształtowanie się zdrowej psychiki ucznia, powinno budować jego kompetencje społeczne i kulturowe, ale również tworzyć przestrzeń do harmonijnego współżycia powstałych w ten sposób społeczności szkolnych, a gdy przyjdzie na to pora (określają to kalendarze CKE), zaprezentować kompetencje merytoryczne definiowane przez mądrze zaprojektowany proces egzaminów zewnętrznych.

Tyle zamiary i szczerze intencje. Tymczasem ocenianie ma nie tylko służyć szkolnej praktyce edukacyjnej. Jest zjawiskiem (procedurą, faktem kulturowo-społecznym) daleko wykraczającym poza opłotki szkoły i innych instytucji edukacyjnych. Odwołuje się do zagadnień etycznych. Traktowane w ten sposób, zmienia optykę patrzenia na sam proces oceniania nie tylko w kontekście np. równych szans edukacyjnych, harmonijnego rozwoju, lecz także na przykład uczciwego i etycznego odwoływania się do prawa. Wiemy przecież, że „każdy uczeń jest inny, każda sytuacja wymagająca oceny jest niepowtarzalna, ale my musimy ją rozpatrywać w odniesieniu do prawa ogólnego: prawa oświatowego, prawa szkolnego, regulaminów zewnętrznych. Pytanie jest więc następujące: czym powinniśmy się kierować w przypadkach, kiedy widzimy wyraźnie, iż zastosowanie prawa będzie niesprawiedliwe? Tu filozofia wskazuje na kierowanie się słuszością (*epikeia*). Słuszość jest bowiem usprawiedliwieniem sprawie-

¹⁵ Eadem, *op. cit.* (*Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój...*), s. 20.

dliwości, gdyż bezpośrednio dzięki zdrowemu rozsądkowi przeskakujemy ogół i czytamy konkret”¹⁶. Ów konkret wydaje się nam często umykać w natłoku sformalizowanych wymogów, procedur i nawyków¹⁷.

Gdy już znaleźliśmy się w obszarach prawa oświatowego, warto, byśmy spojrzeli na jego aspekt pragmatyczno-organizacyjny. Okazuje się bowiem, że polskie szkoły wytwarzają dokumenty i procedury niewymagane przez żadne akty prawne. Niejako zwyczajowo funkcjonują one od wielu lat i zamiast ułatwiać pracę wychowawczo-dydaktyczną, skupiają czas i uwagę uczących na administrowaniu pracą, a nie na rzeczywistych potrzebach konkretnych uczniów. Brzmi to nieco groteskowo, ale jest faktem. W piśmie MEiN, sygnatura DKO-WNP.4092.108.2021.EL z 16 listopada 2021 r., rozesłanym do dyrektorów szkół, czytamy m.in.: „Problem biurokracji w dużej mierze wynika z faktu, że w szkołach i placówkach, oprócz dokumentów wymaganych przepisami prawa, tworzonych jest wiele innych dokumentów, np. planów, sprawozdań, raportów, zestawień, regulaminów. Ministerstwo Edukacji i Nauki, we współpracy z kuratorami oświaty, przygotowało zestawienie przykładów dotyczących tworzenia w szkołach dokumentacji niewymaganej przepisami prawa”¹⁸. W załączniku wymieniono pięćdziesiąt takich dokumentów.

Tylko pozornie jest to informacja niezwiązana z ocenianiem. W natłoku mniej lub bardziej potrzebnych dokumentów nauczyciel ma coraz mniej czasu na ocenianie, które – gdy myślimy o jego charakterze formatywnym, związanym z czynnościami nauczyciela na lekcji – powinno m.in. wspomagać rozwój ucznia, dawać mu zindywidualizowaną informację zwrotną oraz diagnozować jego potencjał. Z tego względu dobrze zredagowane sugestie merytoryczne, które pomogą uczniowi i jego rodzicom mieć świadomość tego, jaką strategię prowadzi nauczyciel w czasie lekcji, są informacjami kluczowymi. Wprowadzają bowiem dane dotyczące również przyjętych stylów waloryzowania uczniowskich umiejętności oraz ich wiedzy.

¹⁶ K. Zajdel, *Znaczenie oceniania w przebiegu życia*, Zielona Góra 2016, s. 12.

¹⁷ Warto przy tej okazji pamiętać, iż polskie prawo oświatowe w tym aspekcie wydaje się sprzyjać idei słuszności. § 12 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych wskazuje, iż „ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”. Sugestie dodatkowe wskazują, iż reguły oceniania bieżącego mogą różnicować wymagania według odkrywanych zdolności i możliwości ucznia.

¹⁸ Por.: https://www.pomorskie.znp.edu.pl/images/pismododyrektorowiorganowprowadzacych1_1.pdf(.)

Ciekawą perspektywą oceniania bieżącego okazuje się w związku z tym przemyślenie strategii, które pozwolą indywidualizować ocenę oraz sprawić, że będzie ona czyniła ucznia podmiotem współodpowiedzialnym za cały proces¹⁹. Ważne więc staje się w tym przypadku odwołanie do interdyscyplinarnych teorii naukowych, które nawiązują do konstruktywizmu oraz psychologii humanistycznej. Z tego punktu widzenia ocenianie uznaje się za bardzo ważne narzędzie „samoregulowanego uczenia się” i uczenia się przez całe życie, skupiającego się nie tylko na wiedzy i umiejętnościach, ale na samym procesie uczenia się oraz tym, w jaki sposób pod jego wpływem zmienia się człowiek²⁰.

Bogusława D. Gołębniak, analizując przesłanki do zmiany praktyk oceniania, zaznacza, iż „tradycyjne nauczanie z dominującą pracą frontalną i wpisaną weń strategią oceniania końcowego produktu uczenia się sprzyja bardziej kamuflowaniu różnych deficytów motywacyjnych [...] niż uczeniu się we współpracy czy też dokonywaniu samooceny”²¹. Autorka dodaje, iż pedagogika oparta na behawioryzmie, utrzymująca jako zasadę dominującą ocenianie według skali i stopni oraz nieustanne rankingowanie uczniów, szkół i nauczycieli, sprzyja przede wszystkim skutecznej selekcji i wzmacnia nierówności, gdy myślimy o szansach edukacyjnych. Dlaczego więc korzystamy zeń tak chętnie i często? Przyczyn jest wiele a jedną z najbardziej oczywistych jest fakt, iż obawiamy się zmiany, która jest w naszych oczach i ryzykowna, i słabo zakotwiczona w szkolnej praktyce. Po prostu obserwacja szkolnego stanu rzeczy każe wyciągać oczywiste wnioski. Społeczność uczniowska, rodzice ani nawet nauczyciele nie są gotowi do tego, by podjąć ryzyko, które może przynieść nieoczekiwane, być może mocno rozczarowujące, skutki.

Jak się okazuje, owa obserwacja skrywa jeszcze inną obawę związaną już bardzo konkretnie z przekonaniem dotyczącym naszych zawodowych (metodycznych) kompetencji. Dotyczy świadomości, iż myślenie w kategoriach „innego” oceniania wymaga nowych narzędzi organizujących proces uczenia

¹⁹ Ciekawie pisze o tym Dorota Pauluk we wspomnianej książce *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój*. Pisze m.in. o alternatywnym modelu oceniania (w rozdziale 5) oraz o ocenianiu wspierającym uczenie się i rozwój (w rozdziale 6), *op. cit.*, s. 95–140; 141–190. Autorka dodaje: „Lista niezamierzonych konsekwencji przebywania dzieci i młodych ludzi w szkołach/universytetach jest długa i dotyczy: zniechęcenia do instytucjonalnej edukacji, niechęci do kształcenia, braku zaufania do nauczycieli i wszelkich autorytetów, intelektualnej bierności, konformizmu, rywalizacji itd.”, s. 96.

²⁰ Por.: D. Pauluk, *op. cit.*, s. 140, 100.

²¹ *Eadem, Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Warszawa 2003, s. 211.

się, dodatkowego nakładu pracy i dodatkowego czasu. Tymczasem funkcjonowanie w raz ustalonych, sprawdzonych, więc wygodnych ramach, jest wyborem dającym poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Nie komplikuje również relacji z organami prowadzącymi i organami nadzoru: reguły waloryzowania wyników są już dawno ustalone a stworzone hierarchie wygodnie stabilizują w ten sposób zbudowany porządek. Pytanie „po co to zmieniać”, jakkolwiek nie wybrzmiewa na poziomie artykulacji bezpośredniej, jako stwierdzenie niewypowiedziane określa codzienną dydaktyczną praktykę.

Tymczasem trendem coraz bardziej znaczącym okazuje się odchodzenie od pomiaru treści na rzecz oceniania dokonań.

Podążmy tym tropem.

Otóż w logice oceniania szkolnego – jak dobrze wiemy – oprócz oceniania zewnętrznego mamy do wykorzystania pomysły związane z ocenianiem wewnątrzszkolnym. To ono może być przestrzenią animującą skuteczniejsze procedury waloryzowania osiągnięć uczniowskich z wykorzystaniem podejścia konstruktywistycznego, w którym oceny mają charakter wielowymiarowy (ocenia się wiedzę, zdolności, myślenie, metapoznanie, operowanie wiedzą, korzystanie z niej), oraz humanistycznego, indywidualizującego proces²². Bożena Kubiczek wskazuje, że tradycyjna szkoła była nastawiona na przekazywanie jak największej ilości informacji, a tym samym podporządkowana rozwojowi nauki; dodajmy – w jego bardzo uproszczonym kształcie. Tymczasem obecnie obowiązująca podstawa programowa wydaje się zmieniać ów paradygmat. Przyjmuje się, że obowiązki nauczycieli winny służyć realizacji dwóch nadrzędnych celów pracy edukacyjnej: wszechstronnego rozwoju każdego ucznia na podstawie indywidualnie rozpoznanych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych młodego człowieka oraz kształtowania u niego kompetencji kluczowych umożliwiających skuteczne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie²³. Pamiętamy również o tym, że z punktu widzenia wiedzy o tym, jak uczy się mózg, uczenie się szkolne, a w tym ocenianie, zajmują niezwykle istotne miejsce. Stanislas Dehaene wśród wielu czynników efektywnego uczenia się, w tym doniosłej roli wczesnych doświadczeń z okresu niemowlęctwa oraz dobrze zorganizowanej „informacji o błędzie”, która nie jest karą, wskazuje, w jaki sposób stopnie wypaczają to, co w uczeniu się jest jego fundamentem – precyzyjny opis pozyskanych kompetencji. Czytamy: „Stopnie same w sobie,

²² Por.: *ibidem*, s. 212, 222; B. Niemierko, *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Sopot 2018, s. 197, 198.

²³ Por.: *eadem*, rozdz. *Ocenianie w systemie humanistycznym*, [w:] *Sztuka oceniania. Motywowanie uczniów do rozwoju*, Opole 2018, s. 34–35 i n.

bez towarzyszącego szczegółowego i konstruktywnego komentarza, to ułomne źródło informacji zwrotnej. Są nie tylko nieprecyzyjne, lecz niekiedy pojawiają się dopiero w odstępie kilku tygodni po sprawdzianie, gdy większość uczniów czy studentów dawno nie pamięta już, jakie aspekty rozumowania mogły ich zawieść. Ponadto oceny bywają ogromnie niesprawiedliwe, zwłaszcza w przypadku uczniów, którym trudno jest nadążyć [...]”²⁴.

Z tego względu zmiana podejścia do oceniania oznacza zmiany w sposobie organizowania lekcji, innych nieco metodyk, sposobów komunikowania się z uczniem oraz uczniów pomiędzy sobą, nowego zagospodarowania przestrzeni klasowej, innego podejścia do prac domowych, podręczników itd. Jak widzimy, problem oceniania jest zjawiskiem wymagającym oglądu całościowego, zmienia naszą optykę dotyczącą zarówno widzenia szkoły jako instytucji, całego systemu edukacji, miejsca nauczyciela w procesie uczenia, roli ucznia, rodziców, środowiska społecznego itp.

Zmiana stylów oceniania ma, *nota bene*, swoje dokonania praktyczne. Co ważne, sprawdzają się jako inny, chociaż przecież nie zawsze zdecydowanie nowy, styl pracy z różnymi grupami uczniowskimi. Fakt ów jest najważniejszy.

Wiele instytucji, fundacji i szkół podjęło się nowych zadań po to, by pokazać inne sposoby organizacji pracy instytucji, jaką jest szkoła. Jedną z ostatnich okazuje się być projekt pod nazwą „Szkoła bez ocen”, znany także jako „zwinna edukacja”. To tu m.in. pojawiają się, można powiedzieć: na nowo, idee informacji zwrotnej jako efektywnej oceny bieżącej, modele angażujące ucznia w uczenie się, sposoby wykorzystania różnych form komunikowania się w szkole w zależności od sytuacji edukacyjnych czy wreszcie dostosowania całego procesu do potrzeb poznawczych i psychologicznych młodych ludzi zgodnie z najnowszą wiedzą na ten temat²⁵.

Warto przypomnieć inne pomysły mające na celu zmianę obowiązującego nawyku. Są to m.in.: ocenianie kształtujące; ocenianie (kształcenie) wspierające,

²⁴ S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków 2021, s. 300–301. Autor sugeruje, że to programiści i konstruktorzy gier komputerowych często wiedzą lepiej niż nauczyciele, jak motywować grających (uczących się) młodych ludzi do wysiłku w doskonaleniu własnych umiejętności (*ibidem*).

²⁵ Por.: www.zwinnaedukacja.pl

formatywne; praktyki dydaktyczne SUS (szkoły uczącej się); neurodydaktyczne style uczenia się; szkoła krytycznego myślenia; szkoła bez ocen. Wskazane propozycje mają, co oczywiste, wyraźne cechy odrębne, gdy myślimy o metodykach nauczania i stylach myślenia o efektywnym procesie dydaktycznym. Łączy je jednak wiele cech wspólnych związanych z koncepcją oceniania jako działań znacząco rozszerzających i wzbogacających sam proces dydaktyczny, często zaś będącym jego koherentnym i niezbędnym ogniwem. Wymieńmy je teraz:

- zastąpienie oceny bieżącej, wyrażanej stopniem, informacją zwrotną²⁶;
- jasne określanie celów dydaktycznych każdej lekcji oraz kluczowych elementów będących miarą sukcesu poznawczego;
- kultura błędu – zamiast ukrywania niedoskonałości, tropienie ich i ujawnianie;
- zasada „zielonego długopisu”;
- wspólne (grupowe) rozwiązywanie wielu zadań i problemów;
- tworzenie testów po to, by „złapać ucznia na wiedzy”²⁷ („doceń mnie, a nie ocen”);
- kultura dobrych pytań (w tym o metodę, procedury oraz sposób, styl myślenia);
- doskonalenie kompetencji jako celu zamiast oceniania jako zasady głównej;
- współodpowiedzialność, ewaluacja, samoocena.

Przedstawione pomysły siłą rzeczy mają charakter prezentacyjny, pokazują jednak nadrzędną ideę „innego oceniania”. Mam na myśli rezygnację z doraźnego pomiaru, wyrażanego np. symbolem liczbowym, na rzecz działań, które z oceniania czynią fragment strategii służącej uczniowi w dochodzeniu do umiejętności złożonych według na przykład założeń taksonomii Benjamina Blooma²⁸.

Warto przy okazji pamiętać o tym, że ocenianie według proponowanego modelu bierze pod uwagę proces, a nie tylko wynik. Wiąże się z tym wiele dodatkowych założeń, które pozwalają przewartościować nasze podejście do całego procesu nabywania różnorodnych kompetencji. Dowartościowują one samodzielność myślenia, wprowadzając na przykład myślenie krytyczne jako styl pracy na lekcjach i metodykę tzw. rutyn myślenia²⁹. Ocenianie staje

²⁶ Por.: D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2012.

²⁷ Por.: A. Szulc, *Nowa szkoła*, Szczecin 2019.

²⁸ Por.: *Idem*, *Taksonomia celów kształcenia, klasyfikacja celów edukacji, Podręcznik I: Sfera poznawcza (Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*; pp. 201–207; B. S. Bloom (Ed.) Susan Fauer Company, Inc. 1956). Por. także np.: E. Zawadowska-Kittel, *Geneza i rola efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym (na przykładzie Lingwistycznej Szkoły Wyższej)*, „Language and Literary Studies of Warsaw”, Warszawa 2014, nr 4, s. 263–270.

²⁹ Zob.: *Rutyny myślenia krytycznego*, cz I, Gdańsk 2022. Ów styl pracy z uczniem zachęca do stawiania autorskich hipotez oraz premiuje udzielanie nietypowych odpowiedzi. Jest przemyślanym sposobem aktywizowania myślenia młodych ludzi, stara się ich usamodzielniać a także budować możliwości nieustanego doskonalenia się i wypracowywać skuteczne formy

się działaniem, które ma zwiększać wagę uczniowskich umiejętności uczenia się, a także rozszerzać wpływ uczniów na własne uczenie się i ocenę jego efektów.

Co możemy więc zrobić w ramach codziennej praktyki przy tablicy? Możliwości, wbrew pozorom, jest wiele:

- Stosować ocenę bieżącą w formie akceptowanej przez rozporządzenie o ocenianiu i klasyfikowaniu uczniów jako informację zwrotną, która pomaga młodym ludziom w uczeniu się i osiąganiu celów kształcenia.
- Zrezygnować z metod nauczania, które powodują bierność ucznia w procesie nabywania wiedzy i umiejętności.
- Zmienić układ ławek tak, by umożliwić uczniom współpracę w uczeniu się oraz korzystanie ze swojej wiedzy, zaś nauczycielowi obserwowanie procesu i udzielanie IZ.
- Organizować lekcje w taki sposób, by przygotowane zadania edukacyjne umożliwiały uczniom samodzielne pozyskiwanie i przetwarzanie informacji.
- Traktować podręcznik szkolny jako jeden z wielu środków dydaktycznych i źródeł zdobywania wiedzy przez uczniów.
- Mieć na względzie najnowszą wiedzę psychologiczną i pedagogiczną dotyczącą procesu uczenia się i rozwoju młodych ludzi³⁰.

Wszystkie (jest ich, co oczywiste, o wiele więcej) w znaczący sposób przewartościowują matrycę tradycyjnego, ugruntowanego w praktyce większości z nas, nie tylko nauczycieli, rozumienia czynności oceniania. Pokazują inne możliwości oraz rozszerzają obszar tego, co warto przekształcać w pracy „przy tablicy”.

Zakończenie

Niniejsza wypowiedź jest siłą rzeczy szkicem mającym za zadanie przedstawienie najbardziej interesujących według piszącego te słowa idei edukacyjnych, które powoli przewartościowują myślenie nas wszystkich, zarówno nauczycieli, jak i rodziców, polityków zresztą też, o rzeczywistym wpływie oceniania na efektywność procesów dydaktycznych. W realiach Podkarpacia również mają miejsce zdarzenia, które pozwalają żywić nadzieję, że nowe formuły organizacji

pracy grupowej poprzez szczegółowo opracowane „rutyny”, tj. techniki analizy wybranych problemów.

³⁰ Por.: *Zwinna książka konferencji „Szkoła bez ocen”*, Lublin 2023. Inicjatywa, której efektem jest prezentowana broszura, jest warta uwagi. Projekt był bowiem finansowany z Funduszy Norweskich w programie „Aktywni Obywatele”. Zaangażowani w nim byli nie tylko nauczyciele i dyrektorzy polskich szkół, lecz także szkoły partnerskie z Norwegii. Wiele placówek wprowadziło zasady „szkoły bez ocen” i w czasie konferencji w Rzeszowie przedstawiało efekty pracy według nowego stylu. Robili to również nauczyciele z Norwegii.

pracy szkoły zmieniającej strategię oceniania pracy uczniów staną się niebawem częstszą dydaktyczną praktyką. Pewne decyzje w tym względzie podjął, wraz z nauczycielką języka francuskiego, Dyrektor I LO w Rzeszowie Piotr Wanat. Czytamy: „Po dwóch miesiącach od startu nowego systemu oceniania mogę powiedzieć, że na razie nie doszły do mnie żadne krytyczne uwagi od uczniów i rodziców, ale nie zauważyłem też zbiorowej euforii. Pomyślałem jednak, że warto sprawdzić, jaki będzie odbiór tej innowacji pedagogicznej, którą wprowadziła nasza nauczycielka języka francuskiego. Prowadzi klasy I-IV, dowiemy się więc, jak to się sprawdzi na różnych etapach edukacji w naszej szkole. Będzie można porównać, czy uczniowie, którym nie wystawia się tradycyjnych stopni, są bardziej czy mniej zmotywowani. Czy inaczej traktują lekcje, szkołę”³¹.

Rozmowa o ocenianiu, wnikliwszym jego rozumieniu, dopiero tak naprawdę się rozpoczyna. Wielu autorów dobrze wie, że bez znaczących zmian w tym zakresie, więcej – bez przewartościowania myślenia dotyczącego oceniania – niewiele w polskiej szkole się zmieni. Znaleźliśmy się bowiem w niezwykle ciekawym momencie społecznego i kulturowego rozwoju. W obliczu zagrożeń, które już czekają za rogiem, nie możemy pozostać bierni. Szkoła winna zostać naprawdę „przemyślana na nowo”. Jeżeli tego nie uczynimy, staniemy bezbronni wobec natłoku spraw i tempa zmian dekomponujących nie tyle nasze wyobrażenia o rzeczywistości, ile przyzwyczajenia, style życia czy nawet sposoby organizacji państw i społeczeństw. Patologiczne oblicze szkoły jako instytucji zauważa wielu autorów. Jednym z nich jest Mikołaj Marcela. W książce *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić?*³² pokazuje mechanizmy, które sprawiają, że tak niechętnie korzystamy, jako dorośli i starsi uczniowie, z odbiegających od naszych przyzwyczajzeń form kształcenia czy rezygnacji z tradycyjnego oceniania³³. Sugeruje, że jedną z głównych przyczyn są postępujące podziały społeczne – ich klasowe determinanty. Otóż – powtórzmy to jeszcze raz – „tradycyjny” sposób oceniania konserwuje istniejący stan rzeczy, utrwała i tak pogłębiające się różnice pomiędzy osobami posiadającymi wysoki kapitał kulturowy, a tymi, którzy taki kapitał spodziewają się uzyskać w szkole. Ci pierwsi znajdują pracę posiadające wysoki prestiż i dające

³¹ *Oczekuję szkoły otwartej. Piotr Wanat: Nie rezygnujemy z oceniania, lecz z ocen tradycyjnych.* Wywiad. Rozmowę przeprowadziła Katarzyna Piotrowiak [online], [w:] „Głos Nauczycielski” [dostęp: 29 XI ‘23]. Dostępny w Internecie: [https://glos.pl/oczekuje-szkoly-otwartej-piotr-wanat-nie-rezygnujemy-z-oceniania-lecz-z-ocen-tradycyjnych\(.\)](https://glos.pl/oczekuje-szkoly-otwartej-piotr-wanat-nie-rezygnujemy-z-oceniania-lecz-z-ocen-tradycyjnych(.))

³² *Idem*, Kraków 2022.

³³ *Ibidem*, np. s. 162–164.

niezłe pieniądze, ci drudzy – „prace gówniane i gówno warte”³⁴. Opisane zjawiska mogą zwiększyć poziom anonii społecznej a w chwili próby – tak pisze o tym Marek Kaczmarzyk³⁵ – radykalnie osłabiają pulę możliwych skutecznych rozwiązań dramatycznych problemów związanych z nieuchronnie czekającymi nas zmianami w wielu wymiarach naszego życia. Jest o czym myśleć.

dr Mariusz Kalandyk jest polonistą, nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

³⁴ *Ibidem*, s. 146 i n. Por. także D. Graeber, *Prace bez sensu*, Warszawa 2019.

³⁵ „Memoróżnorodność jest gwarantem tego, że zmieniająca się szybko rzeczywistość nie przyniesie problemów, których nie rozwiążemy, ponieważ zabraknie nam memetycznych „klocków” do budowania niezbędnych kompetencji. Jeśli ją stracimy, pozostanie nam wiara w magiczną potęgę dawno wygasłych kultur, która była w rzeczywistości zbiorem kompetencji utraconych wraz z memami, które je warunkowały”. (M. Kaczmarzyk, *Zielony Mem*, Mikołów 2012, s. 88.

Gabriela Wróbel

Witajcie w naszej bajce... Utopia czy pomysł na szkołę?

Wstęp

Pamiętam, jakby to było wczoraj, gdy – jeszcze jako uczennica – czytałam *Akademii Pana Kleksa* i rozmyślałam, że byłoby cudownie trafić na ulicę Czekoladową do nauczyciela, który zamiast ocen – rozdaje kolorowe piegi, uczy kleksografii i pozwala na przedzenie liter – podczas gdy ja, wówczas dziesięcioletka, drzę, by – broń Boże – nie dostać gorszej oceny niż piątka (to wstyd dla prymuski!), nie mam prawa zrobić kleksa, a za koślawą literę w wypracowaniu dostaję przy ocenie komentarz: Pismo!!! Bardzo lubiłam moją szkołę, nauczycieli i kolegów, jednak przepaść, która dzieliła moje wyobrażenie o szkole marzeń – a rzeczywistością – była ogromna.

Dzisiaj stoję przed czwartoklasistami jako nauczyciel, nadal czytam tę samą lekturę (sic! – obowiązkową na liście lektur) i zadaję im i sobie pytanie: jakiej szkoły chcemy? Dzieci mają na nią mnóstwo pomysłów, nie wszystkie możliwe do wcielenia w życie, bo prawo nie pozwoli na 15-minutowe lekcje, a 45-minutowe przerwy, ani na 10 miesięcy wakacji... Sporo jednak z tego, co kielkuje w uczniowskich głowach, jest inspirujące – i paradoksalnie – kielkowało też w mojej głowie, gdy byłam dzieckiem. Może, idąc za radami autora *Małego Księcia*, warto posłuchać tych cichych dziecięcych głosów – i mając je na względzie przynajmniej spróbować stworzyć szkołę naszych marzeń. Utopia? Niekoniecznie! Przecież największe zmiany zaczynają się od małych kroków. Możemy narzekać – że zła podstawa programowa, niesprzyjające przepisy, praca źle płatna i niewdzięczna, dzieci niegrzeczne a rodzice pretensjonalni, tylko... czy to coś zmieni? Może warto spróbować podjąć działania wobec tych obszarów, na które mamy realny wpływ?

Los tak pokierował moim życiem, że – choć wcale nie chciałam – powierzono mi stanowisko dyrektora szkoły. Wówczas uznałam, że mam szansę coś zmienić. Nie będę wprowadzić panem Kleksem i nie otworzę bajkowej Akademii, ale mogę spróbować na moim osiedlowym podwórku w publicznej

szkole wprowadzać małe zmiany, które przybliżą mnie do wymarzonej wizji. Niewiele miałam do stracenia – szkoła, w której pracowałam, była szkołą absolutnie przeciętną, wprawdzie z doskonałym zapleczem dydaktycznym, ale z potencjałem – już niekoniecznie. Trafiali się zdolni uczniowie, ale była też moc problemów, nie tylko edukacyjnych, ale i wychowawczych. Nie bez przyczyny na nasze osiedle mówiło się w mieście Bronx. To wcale nie było przeszkodą, wydaje mi się, że wręcz pomogło, rodzice zwyczajnie się nie wtrącali – część wyraziła swoje obawy, ale zaufała, a część po prostu nie interesowała się tym, co w szkole robimy. Jestem im za to bardzo wdzięczna – bo gdyby stawali okoniem na początku drogi – pewnie nie miałabym odwagi powalczyć. Gdy w 2020 r. stawałam do konkursu na dyrektora szkoły (już z wyboru), mówiłam otwarcie, że marzy mi się szkoła przyjazna dla dziecka. Bez dzwonek, gdzie nie ma presji, a dzieci się nie boją. Nauczyciele wiedzieli, że w tę stronę pójdę, bo pracuję w „Dziesiątce” jako polonista od 2008 roku i dla mnie zawsze na pierwszym miejscu były dobre relacje z uczniem. Gdy relacje są dobre, nauka też lepiej wychodzi.

Trzeba jednak mieć świadomość, że postęp nie lubi rewolucji – woli ewolucję. Nasza szkoła nie zaczyna od zera, nie przyjmuje pierwszych uczniów i rodziców wybierających świadomie określoną wizję placówki. To szkoła, która ma 50-letnią tradycję, a uczniowie, rodzice, ale też nauczyciele, są przyzwyczajeni do pewnych schematów. Co to za schematy, z którymi warto zerwać – a które wymagają wyjścia z naszej strefy komfortu? Po pierwsze: Jak nie ma bata, to nie będą się uczyć! Jakie ocenianie kształtujące? To ogrom roboty! Po drugie: Egzamin zewnętrzny wszystko zweryfikuje. Po trzecie: Nie mam czasu na zabawy! Nie zdążę z podstawą programową!

Opowiem, jak w „Dziesiątce” próbujemy obalać te mity.

Jak nie ma bata, to nie będą się uczyć! Jakie ocenianie kształtujące? To ogrom roboty!

Często żyjemy w przekonaniu, że bez „bata” w postaci jedynki czy braku promocji do następnej klasy uczniowie nie będą się uczyć. Wielokrotnie słyszałam, że bez ocen nie da się zmusić do nauki. Pytanie, czy w szkole chodzi o przymus? Jedynki faktycznie spełniają swą rolę – wielu uczy się, wręcz zakuwa, ze strachu przed nimi. Są tacy, którzy, mając całą kolekcję ocen niedostatecznych, po prostu odpuszczają, bo przecież jedna w tę czy w tę stronę nie robi żadnej różnicy. Nigdy jedynka nie zachęca do ciekawości i nie budzi motywacji

– no chyba że tę najprostszą, napędzaną strachem. Oceniać musimy – to nasz ustawowy obowiązek, mówić, co dziecko zrobiło dobrze a nad czym powinno popracować... Pytanie: czy cyfra, bez względu na to, czy wyrażona znakiem 1 czy 4 – udziela nam tych informacji? Często słyszę, że ocenianie kształtujące to zabawa, że to dobre w edukacji wczesnoszkolnej, ale w starszych klasach szkoły podstawowej lub w szkole ponadpodstawowej – to w ogóle nieporozumienie. Zastanówmy się, jaki jest więc „efekt cyfrowej miary jakości”? Przede wszystkim to ona staje się celem – nie umiejętność czy wiedza, która za nią idzie – ale sam stopień. To on satysfakcjonuje nauczyciela i rodzica, on pozwala uczniowi „odhaczyć” na liście wykonane zadanie. Skoro staje się celem samym w sobie, uczniowie często wyznaczają sobie do niego najkrótszą drogę, choć nie zawsze uczciwą – przygotowują ściągę, odpisują, bo nie chodzi o to, by zdobyć daną wiedzę czy umiejętność, ale by mieć w dzienniku piątkę. Dlatego podstawą oceniania – bez względu na to, czy wystawiamy oceny wyrażone cyfrą, czy oceny kształtujące – powinny być jasno sformułowane wymagania edukacyjne, zaczynając od tych podanych na samym początku roku szkolnego, a kończąc na NACOBESZU (Na Co Będę Zwracać Uwagę) określanym na każdej lekcji i przy okazji każdego sprawdzania wiedzy. I bynajmniej w określaniu wymagań nie chodzi o wskazanie stron w podręczniku – ale o nazwanie konkretnych umiejętności, które są niezbędne, by uznać, że uczeń osiągnął sukces. Wówczas cyfry naprawdę przestają być potrzebne, bo liczy się praca w celu osiągnięcia efektu. Pamiętam, gdy zaczynałam odchodzić od ocen cyfrowych, mój uczeń zmiął sprawdzian i powiedział: „Niech mi pani wpisze jedynekę i da już święty spokój”. Nie wpisałam. Odpowiedziałam, że to jego wybór. Że jedynka dla mnie nic nie znaczy, a liczy się to, że nie będzie czegoś potrafił – i nawet nie spróbuje. Był na mnie wściekły, gdyby wzrok mógł zabijać, pewnie padłabym trupem na miejscu... ale rozprostował kartkę i podjął wysiłek. Gdy nie ma ocen cyfrowych, nie ma też pytań: „A ile zadań muszę zrobić na dwoje?”, „A można poprawiać?”. Zawsze można. Bo nie liczy się cyfra – a osiągnięcie pewnego poziomu wiedzy i umiejętności – i ani wiek, ani etap nauczania nie ma tu nic do rzeczy.

Od oceniania cyfrowego w „Dziesiątce” odchodzimy powoli, małymi krokami. Nie stosujemy ocen wyrażanych cyfrą – co oczywiste – w klasach 1-3 i dodatkowo w klasie 4. Zminimalizowaliśmy „ocenianie cyfrowe” od klasy piątej do ósmej, choć im starsza klasa, tym jednak faktycznie cyferek jest nieco więcej, zawsze jednak staramy się, by były opatrzone komentarzem – informacją zwrotną, choćby w formie ustnej. W statut wpisaliśmy, że nauczyciele ocenniają

kształtująco, ale mają też prawo stosować oceny cyfrowe, przy czym ocena cyfrowa nie jest ważniejsza niż kształtująca lub odwrotnie. Generalnie staramy się dążyć do równowagi. Starsi uczniowie i ich rodzice jednak są przyzwyczajeni do systemu cyfrowego. Czy kiedyś całkowicie odejdziemy od cyferek? Nie wiem. Myślę, że tu przymus nie jest dobry – różne są klasy, różni nauczyciele. Z pewnością będziemy się starali trzymać przyjętych założeń, jednak daleka jestem od radykalizmu, chcę, by zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz rodzice poczuli, czemu służy proces oceniania – to jest nasz cel, a użyte narzędzia pełnią zdecydowanie drugorzędną rolę.

Dla nauczycieli to też rewolucja. Wpisać cyfry z góry na dół jest szybciej i łatwiej, a napisanie każdemu trzech zdań oceny zajmuje trochę czasu. My też jesteśmy zaszufadkowani, mamy w głowie schemat, że musimy oceniać ciągle. A to wcale tak nie jest: nie musimy oceniać ciągle, tylko systematycznie, a to nie znaczy, że na każdej lekcji. Pomiar dydaktyczny nie może być celem samym w sobie. Przecież nikt nie lubi być oceniany – nauczyciele także! Nie bez przyczyny przepisy mówiące o konieczności okresowej oceny pracy nauczyciela wywołały fale licznych protestów belferskiej braci. Jak więc oceniać efektywnie i systematycznie – i nie wykończyć się przy tym po miesiącu? Warto – na zasadzie umowy – ustalić z dziećmi, co będziemy oceniać i kiedy; nie musimy wciąż robić kartkówek, sprawdzać zeszytów i wymagać pisania sprawdzianów po każdym dziale (które przecież musimy poprawić). Jeśli pozwolimy uczniom na działanie i przestaniemy wciąż kontrolować, a zacniemy obserwować, przestaniemy ważyć, mierzyć i porównywać – a skupimy się na indywidualnym rozwoju każdego dziecka – zarówno my, jak i nasi uczniowie zyskamy spokój. Jako polonistka jeszcze kilka lat temu wystawiałam w półroczu po 30 ocen bieżących. Teraz unikam cyferek jak ognia. Moi uczniowie mają po kilka ocen kształtujących, które jasno mówią, czy dziecko opanowało daną umiejętność. To wystarczy. Nawet bez ocen cyfrowych w dzieciach jest refleksja dotycząca uczenia się – nie muszą dostawać jedynek, żeby dojść do wniosku, że nie zrobili tyle, na ile ich stać lub wręcz przeciwnie – że dali z siebie wszystko.

Przed wszystkim trzeba głośno powiedzieć, że szkoła bez ocen cyfrowych to nie jest szkoła bez wymagań. Wymagania są i muszą być.

Zależy mi bardzo na dobrym poziomie nauczania, ale żeby on nie był osiągnięty korepetycjami. Żeby nie był wyplakany i opłacony problemami psychicznymi dzieci. Chodzi o to, żebyśmy osiągnęli z tymi dziećmi, które do nas przychodzą, maksimum, jakie mogą one osiągnąć. Jeżeli to będzie maksimum poniżej statystyki to trudno. W każdym tkwi potencjał – ale nie w każdym roczniku jest to potencjał wysoki.

Egzamin wszystko zweryfikuje!

Egzaminem ósmoklasisty straszymy od czwartej klasy, a maturą – od pierwszej... Egzamin zewnętrznym pokazuje jak na dłoni, że dana szkoła jest nad lub pod kreską. Ale czy te wyniki są obrazem wiedzy uczniów i poziomu nauczania w szkole? Zawsze egzamin budzą we mnie wielkie rozgoryczenie – od kilku lat jakoś tak się bowiem składa, że jesteśmy pod kreską; nasze dzieci na tle miasta, powiatu i województwa wypadają słabiej. Słyszę wtedy często, że to właśnie efekt szkoły bez ocen. Otóż nie... Wszystkie te wyniki, to wyniki uczniów, którzy szli „po staremu”, ocenianych tradycyjnymi metodami. Uczniowie doświadczający zmian w pełni będą pisać egzamin dopiero za dwa lata. Ci, którym się statystycznie nie powiodło, byli uczeni tymi samymi metodami, które kilka lat temu przynosiły najwyższe lokaty – a teraz nie pozwalają nawet wskoczyć nad kreskę. Uczą ci sami nauczyciele, egzaminatorzy, z wieloletnim doświadczeniem. Co roku jednak dana klasa prezentuje inny potencjał – i z pełną odpowiedzialnością chcę głośno wykrzyknąć – oni pracują często więcej niż w elitarnych szkołach, w których płaci się za korepetycje, tylko ich praca jest statystycznie niewspółmierna do efektu. Dlaczego statystycznie? Dlatego że, dokonując szczegółowej analizy wyników, widzimy sukces dzieci. Gdy uczeń, u którego stwierdzono poziom rozwoju intelektualnego poniżej przeciętnej i wiele innych zaburzeń, który nie posiada jednak orzeczenia, ponieważ rodzice nie udali się do odpowiednich specjalistów – osiąga na egzaminie z wszystkich trzech przedmiotów 25% – odnosi wielki sukces. Chociaż jest to 1. stanin. Chociaż ciągnie wynik szkoły w dół. Jeśli takie problemy posiada ponad połowa zdających, to trudno uplasować się na 7. czy 8. staninie. Ale czy to powód do wstydu? Jestem dumna, gdy nasi uczniowie osiągają sukces na miarę swoich możliwości – i już dziś wiem, które roczniki napiszą egzamin zewnętrzny bardzo dobrze i będą w czołówce

wyników miasta i powiatu, a które roczniki takiego sukcesu nie osiągną. Nie jestem wróżką. To zwykła logiczna analiza.

Zawsze się mierzy, waży, porównuje... To jest szufladkowanie człowieka, tak nie wolno robić. Czasem ta statystyczna porażka – jest wielkim sukcesem dla dziecka. Marzę o zmianie systemowej, bo dopóki będzie presja egzaminów zewnętrznych, nic się nie zmienia.

Nie mam czasu na zabawy! Nie zdążę z podstawą programową!

Podstawa programowa – jedno z ulubionych nauczycielskich słów. Żeby nie było – moje też. To dla jej pełnej realizacji wybieramy program nauczania, najlepiej dobrze obudowany dydaktycznie, z obszernym podręcznikiem, zeszytem ćwiczeń i kartami pracy. A potem stresujemy się każdego dnia, bo brakuje nam czasu, bo już powinniśmy być w trzecim dziale, a my wciąż kończymy pierwszy, bo nie ma kiedy uzupełniać ćwiczeń... Projektujemy każdy nasz ruch – żeby zdążyć, nie chcemy marnować czasu na zabawy – wszystko po to, by przejść przez podręcznik szybko i sprawnie. Temat lekcji, wprowadzenie, podanie nowego materiału, zadanie domowe, koniec! Potem koniecznie sprawdzian na podsumowanie i śpimy spokojnie – bo zrobiliśmy wszystko, co do nas należało.

Łapię się wielokrotnie na tym, że mimowolnie działam dokładnie tak, jak opisałam wyżej, jak działali moi nauczyciele – usadam uczniów w ławkach, częstokroć przesadzam, bo rozmawiają... Zapisuję temat lekcji i próbuję ich wciągnąć w rozmowę. W mojej ocenie ciekawą. Okazuje się, że moja ocena zupełnie rozbiega się z oceną dzieci – w rozmowę włącza się troje, czworo – reszta grzecznościowo udaje, że słucha, a czasem nawet nie udaje... Kręcą się, wiercą, hurtem chcą wychodzić do ubikacji. A przecież przygotowałam się do zajęć, temat ciekawy, karta pracy, nawet jakieś ćwiczenie interaktywne. W którym miejscu popełniam błąd? Bo czuję, że popełniam. Gwoździem do trumny jest pytanie zadane przez jednego z uczniów na koniec zajęć: „Kiedy będzie jakaś fajna lekcja?” Jak to? To ta nie jest wystarczająco „fajna”? Ta sytuacja każe się zatrzymać, zadać pytanie o sens tego, co robimy. Napracowałam się, przygotowując scenariusz, kartę pracy i ćwiczenia interaktywne – a w oczach dzieci to były nudy. TiK już nie wystarcza. Dlaczego? Wszędzie tam, gdzie moja aktywność jest większa niż aktywność dzieci – lekcja odbierana jest jako nudna – a ja sama nie dostrzegam efektów mojej pracy. Jak zatem zaktywizować uczniów? Oto jest pytanie.

To w szkole dziecko powinno się uczyć. Nie może być tak, że w czasie lekcji wyłącznie testujemy, sprawdzamy, czego uczeń się nauczył podczas korepetycji, czy samodzielnie, w domu. Pomiar dydaktyczny nie może zakłócać procesu uczenia się. Jeśli pobyt uczniów w szkole sprowadzimy wyłącznie do usadzenia ich w ławkach, odpytywania, wykładu i nudnego wykonywania ćwiczeń – choćby i interaktywnych – to zawsze przegramy.

Młody, rozwijający się organizm jest z natury ciekawy – a ciekawość każe zadawać pytania, podejmować eksperymenty, działać! Siedzenie w ławce i czytanie podręcznika nie ma z tym nic wspólnego. Oczywiście, jest nam trudno zerwać z pewnym schematem – a lekcja, podczas której to uczniowie podejmują aktywność, zaś nauczyciel wyłącznie ukierunkowuje ich działania, wymaga przedstawienia się przede wszystkim wspomnianego „kierownika działań”. Początki zawsze są trudne. Nie chodzi też o to, by każda lekcja obfitowała w fajerwerki – ale trzeba przynajmniej od czasu do czasu zaskoczyć uczniów i pokazać im, że jesteśmy otwarci na ich działanie. Takiemu projektowaniu zajęć służy chociażby zmiana przestrzeni w klasie – wyjście z ławek, stworzenie kręgu czy grup. Dzięki temu nawiązują się relacje, a wraz z nimi pojawiają się interakcje. W takich warunkach wystarczy tylko podrzucić problem do rozwiązania – i zaczyna się myślenie. A chyba o to przede wszystkim chodzi w szkole? Musimy, szanowni nauczyciele, wyjść z roli mentorów i wykładowców – a wejść w rolę koordynatorów działań i reżyserów. Wymaga to kreatywności, ale i daje satysfakcję.

Skąd wziąć na to czas? Musimy pamiętać, że realizujemy podstawę programową – nie podręcznik, musimy – mówiąc potocznie – „wrzucić czasem na luz”. Warto zacząć od zmiany organizacyjnej, ułożyć plan lekcji tak, by nauczyciel miał czas na działanie z dziećmi. 45 minut to za mało, by móc efektywnie uczyć przez działanie, bo jak wyciągniemy mikroskopy na biologii, to zaraz zadzwoni dzwonek. W takim czasie na języku polskim uczniowie mogą napisać najwyżej wstęp do wypracowania... W naszej szkole poukładaliśmy plany lekcji tak, by tam, gdzie się da, były po dwie godziny danego przedmiotu, ponieważ w 90 minut można zdecydowanie więcej. Nie łamiemy w ten sposób prawa – są to po prostu dwie lekcje po 45 minut – ale o ile więcej możliwości! Pracując w ten sposób, szybko przekonaliśmy się, że nie ma potrzeby zadawania zadań domowych – a przynajmniej można je znacząco ograniczyć. Zresztą zadania domowe to też jest coś, od czego powinniśmy stopniowo odchodzić. Na weekendy ich nie zadajemy. W tygodniu – owszem – choć nie chodzi o to, by dziecko wracało ze szkoły późnym popołudniem – i od razu siadało do książek

– zaczynając w ten sposób po „dniówce” drugi etat. Czasem jest to też drugi etat dla rodzica, a czasem to Internet podaje gotowe odpowiedzi. Czy ma to sens? Czy to efektywne? Zwłaszcza w dobie sztucznej inteligencji?

Mając więcej czasu, wszystko staram się z dziećmi robić na lekcji. Gdy polecam uczniom zrobić pracę w domu, muszę brać pod uwagę, że dla wielu z nich to nie będzie praca samodzielna. Do szkoły chodzą różne dzieci. Takie, które mają korepetycje, którym w nauce pomagają rodzice, starsze rodzeństwo, dzieci obowiązkowe, które zawsze się przygotowują do zajęć – ale też takie, którym nie ma kto pomóc, które z nauką są pozostawione same sobie, dla których rodzice nie mają czasu lub uważają, że nauka – to sprawa wyłącznie szkoły. Są też dzieciaki, które zwyczajnie nie mają warunków – brakuje im swojego pokoju a nawet może własnego biurka.

Kiedy więc zadaję zadanie, a potem poświęcam lekcję, by je sprawdzić lub mam robić całogodzinny sprawdzian – tak naprawdę tracę czas, który moglibyśmy przeznaczyć na prawdziwą naukę, na działanie. Samo sprawdzanie nie jest przecież nauką. O ile więcej możemy wypracować, robiąc coś wspólnie na lekcji! Temu także miała służyć owa zmiana – by dzieci przeznaczały w szkole czas na uczenie się. Ale przyniosła więcej korzyści. Uczniowie mają lżejsze plecaki, bo w danym dniu mają po trzy, a nie po sześć przedmiotów – i też do trzech, a nie do sześciu muszą się przygotowywać.

Szkoła nie jest dziś atrakcyjna, mimo że posiada dużo lepsze zaplecze dydaktyczne niż jeszcze kilka lat temu. Kiedyś dzieci szły do niej, bo w domu się nudziły, nie było atrakcji w postaci gier komputerowych, telefonów, telewizji i Internetu. Dziś przychodzą, bo muszą. Kiedyś ważne było towarzystwo rówieśników, a dziś dzieci żyją w świecie wirtualnym. Szkoła musi wyjść naprzeciw potrzebom dzieci. Jeśli tego nie zrobi, będzie jedynie bardzo przykrym obowiązkiem. A kiedy ktoś robi coś, bo musi, efekty są mierne. Dlatego poziom w szkołach spada (choćby statystyki mówiły inaczej). Jeśli nauka płynie z motywacji wewnętrznej, to efekty są lepsze. Trzeba tylko tę motywację odnaleźć i obudzić – i my jej szukamy.

Nie twierdzę, że w naszej szkole wszystko jest idealne i świetnie wychodzi. Jestem jednak przekonana, że zmiany są potrzebne i jeżeli nie spróbujemy szkoły trochę odchrzesłować, to system edukacji musi runąć. W istniejącej formie nie jest w stanie się utrzymać. Mimo że mamy dzisiaj nowoczesne i doskonale wyposażone szkoły – mentalnie wiele się nie zmieniło od stuleci. Chcemy, podobnie jak w poprzedniej epoce, by to nauczyciel mówił, a dziecko siedziało w ławce, słuchało i podnosiło rękę, gdy chce coś powiedzieć. Nic się tu nie zmieniło:

nadal są metody podawcze, nadal nauczyciel łapie na błędach, stawia stopnie, nagradza zdolnych, a karze tych mniej zdolnych lub niepokornych.

Poziom spada, dzieciom coraz mniej chce się pracować, z roku na rok coraz mniej jestem w stanie wypracować na zajęciach. To z jednej strony. A z drugiej – poprzeczka cały czas idzie w górę, oczekiwania są coraz wyższe. Wydaje mi się, że pogubiliśmy się w tym wszystkim. I albo ten system runie i zbuduje się od nowa, albo zaczniemy coś zmieniać. Mamy obowiązek podjąć działanie – nawet jeśli to trudne i zmusza nas do wyjścia ze strefy komfortu. Nawet jeśli czasem się nie chce lub nie udaje. Warto próbować. Dla dzieci – bo to one są naszą przyszłością.

Gabriela Wróbel jest nauczycielką języka polskiego, dyrektorką Miejskiego Zespołu Szkół nr 1 w Krośnie, w którego skład wchodzi Przedszkole Miejskie nr 2 i Szkoła Podstawowa nr 10. Zwolenniczka szkoły relacji, propagator idei „Budzącej się szkoły”

„Szkoly bez ocen” – czy tylko ryzykowny eksperyment?

Wywiad z Dyrektorem I LO w Rzeszowie Piotrem Wanatem oraz nauczycielką języka francuskiego w I LO – Agnieszką Mynart

Rozmowa pierwsza – Piotr Wanat:

Ocenianie „bez ocen” lub tzw. „alternatywne ocenianie” w liceum wydaje się być pomysłem dość ekscentrycznym...

Niekoniecznie, znam szkoły ponadpodstawowe w Polsce, które realizują „alternatywne ocenianie”, czyli tzw. „szkołę bez ocen”.

Wiemy, że zaczął Pan od swego „pilotażu”. Chodzi o wprowadzenie nowych idei metodycznych na początek na lekcjach języka francuskiego w jednej klasie. Od czego to wszystko się zaczęło?

Nasi Nauczyciele w trakcie szkoleń z zakresu krytycznego myślenia, idei szkoły, w której nie stawia się stopni, poznali założenia „szkoły bez ocen”, ale nie bez oceniania.

Co było najtrudniejsze w podejmowaniu decyzji i organizowaniu całego procesu?

Oczywiście mieliśmy różne przemyślenia, spostrzeżenia, wątpliwości co do

tej idei, w myśl której uczeń nie otrzymuje tradycyjnych stopni szkolnych z wyjątkiem oceny końcoworocznej; ta jest bowiem obligatoryjna w polskim prawie oświatowym. Nauczyciele zgłaszali szereg uwag do pomysłu rezygnacji ze stopni szkolnych. Nie wiadomo było, jak zareagują uczniowie i rodzice.

Nauczycielka języka francuskiego pokusiła się o przygotowanie innowacji metodycznej w zakresie oceniania uczniów klas II i III na swoim przedmiocie, a Rada Pedagogiczna po zapoznaniu się z w/w innowacją podjęła uchwałę o jej realizacji w roku szkolnym 2023/2024. Jest to swego rodzaju eksperyment. Nauczycielka ma możliwość obserwacji pracy, zachowań, motywacji uczniów w grupach, w których nie ma tradycyjnych ocen (poziom klas II i III), oraz w innych zespołach, gdzie ocenia tradycyjnie (poziom klas I i IV).

Jakie widzi Pan perspektywy dla tego typu waloryzowania uczniowskich kompetencji u siebie w szkole a także w polskim systemie oświaty?

Tak jak nadmieniałem, jest to roczny eksperyment, z którego chcemy wyciągnąć konstruktywne wnioski na konferencji kończącej rok szkolny. Być może po analizie uznamy, że jest to krok we właściwym kierunku. W mojej ocenie szczególnie na takich przedmiotach jak: wychowanie fizyczne, muzyka, plastyka nauczyciele powinni oceniać przede wszystkim zaangażowanie, pracowitość i progres, bo przecież trudno wszystkim mierzyć jedną miarą.

Rozmowa druga – Agnieszka Mynart:

Co skłoniło Panią do odejścia od ocen cząstkowych?

Był to dłuższy proces, u którego początków na pewno mogę wymienić konferencje i webinaria „Budzącej się szkoły”. Wiąże się to również z moimi rozmowami z uczniami na temat roli cyfrowych ocen cząstkowych oraz ogólnie innego procesu oceniania, nie tak bardzo powszechnego w naszym systemie szkolnym. To, co na pewno było dla mnie ważnym argumentem, dotyczy rozporządzenia o ocenianiu, które stwierdza, że ocena bieżąca ma być informacją dla ucznia na temat tego, co potrafi, co wymaga poprawy i jak ma dalej się uczyć. Cyfrowa ocena cząstkowa nie spełnia wszystkich kryteriów.

W rozmowach z moimi uczniami doszliśmy też do wniosku, że oceny nie motywują, a czasami nawet demotywują i są jedynie sposobem na „szufladkowanie” uczniów.

Czy to była Pani decyzja, czy inspiracja wyszła od Dyrektora szkoły?

Była to moja decyzja, poprzedzona oczywiście przemyśleniami na temat tego, jak zorganizować proces nauczania i oceniania. Natomiast zarówno Pan Dyrektor, jak i członkowie Rady Pedagogicznej są dla mnie wsparciem i pozytywnie podchodzą do tej idei.

Nie żałuje Pani podjętej decyzji? Jakie widzi Pani mocne i słabe strony takiego rozwiązania?

Nie, nie żałuję tej decyzji, ponieważ ocenianie w końcu ma sens. Moi uczniowie wiedzą, czego się uczy my. W procesie oceniania, który jest ciągły, dostają ode mnie konkretne informacje na temat postępów w nauce. Dla większości z nich jest to bardziej motywujące, gdyż mają poczucie większego włączenia w proces dydaktyczny.

Na pewno dla mnie początki są trochę trudniejsze, bo musiałam wypracować pewną metodę oceniania – zrozumiałą dla uczniów, a jednocześnie niepochłaniającą zbyt dużej ilości mojego czasu. Myślę, że te początki mogą być zniechęcające dla nauczyciela ogólnie.

Jak brak stopni odbierają uczniowie? Czy pojawia się demotywacja w związku z odsunięciem oczywistych do tej pory przyzwyczajzeń?

Moi uczniowie są zadowoleni z braku stopni. Uważają, że – po pierwsze – jest to dużo mniej stresujące, a po drugie – wiedzą dokładnie, co już opanowali, a czego jeszcze nie. Uważają, że taki sposób oceniania jest dla nich korzystniejszy. (Tak przynajmniej stwierdzili w anonimowej ankiecie, którą przeprowadziłam w grudniu, czyli po 3 miesiącach pracy bez ocen cyfrowych.)

Oczywiście, uczniowie liceum są już bardzo przyzwyczajeni do ocen cyfrowych i czasem zdarza im się jeszcze pytać, czy dostaną ocenę, szczególnie gdy chodzi o jakieś dodatkowe zadanie.

Mam jednak wrażenie, że ogólnie motywacja moich uczniów do pracy na lekcji jest większa. Widać to szczególnie w przypadku uczniów słabych lub takich, którzy do tej pory nie wykazywali wielkiego entuzjazmu, jeśli chodzi o pracę na lekcji. Związane jest to z większą ilością pracy w grupie i pracy samodzielnej (bo tego typu praca pozwala mi na przeprowadzanie procesu oceniania w czasie lekcji i udzielanie informacji zwrotnej na bieżąco), a także z samooceną, która jest ważnym elementem procesu uczenia się i oceniania.

Czy pokusi się Pani o jakieś uwagi dla nieprzekonanych?

Tak. Idea tzw. „szkoły bez ocen” nie jest tożsama z brakiem oceniania. Uczeń jest oceniany na bieżąco i systematycznie. Jest to też sposób oceniania zgodny z prawem oświatowym (Rozporządzenie dotyczące oceniania z 2019 r., paragraf 12).

Można też proces oceniania tak skonstruować, że nie zajmuje on dużo więcej czasu (łączenie wyników procentowych, oceny opisowej oraz ustnej informacji zwrotnej).

Dziękujemy za rozmowę.

Oprac.: Dorota Szumna, Mariusz Kalandyk

Kacper Janus

Ocenianie postępów uczniów oraz laureatów i finalistów etapu centralnego konkursów i olimpiad przedmiotowych w świetle prawa

Streszczenie: Ocenianie postępów uczniów w nauce i zachowaniu jest sformalizowanym procesem, który regulują w Rzeczypospolitej Polskiej normy prawne zawarte w rozporządzeniach ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, jak i ustawach. Konstytucja RP w art. 70 przyznaje prawo do nauki każdemu, nie ograniczając go zasięgiem tylko do obywateli polskich czy małoletnich, mimo że w przypadku tej grupy nauka jest obowiązkowa i jej nierealizowanie może być egzekwowane w drodze przymusu państwowego. Realizacja prawa do nauki składa się z elementów składających się na to uprawnienie oraz kreuje nowe prawo podmiotowe – prawo do oceny. Elementami prawa do oceny są m.in. przygotowanie arkuszy egzaminacyjnych, ich merytoryczna ocena pozostająca w zgodzie z najnowszymi ustaleniami nauki, ustalenie kryteriów oceny rozwiązań, należyte ogłoszenie wyników w odpowiednim terminie oraz możliwość odwołania od niekorzystnej oceny w specjalnie ukształtowanej procedurze. Orzecznictwo sądów administracyjnych oraz Trybunału Konstytucyjnego wskazało jednoznacznie, że mimo istnienia konstytucyjnych gwarancji prawa do sądu, w tym możliwości uruchomienia postępowania sądowego, niedopuszczalna jest weryfikacja wyników egzaminów państwowych na drodze sądowej. Mimo wszystko w procesie weryfikowania osiągnięć edukacyjnych dopuszcza się różnicowanie oceniania niektórych grup uczniów i słuchaczy. Oprócz przyjęcia pewnych ułatwień w toku egzaminu dla uczniów niepełnosprawnych czy mniejszości narodowych, istnieje możliwość zwolnienia pewnej, lecz niewielkiej grupy uczniów, którzy legitymują się zaświadczeniem o uzyskanym tytule laureata konkursu o zasięgu ponadwojewódzkim, bądź laureata lub finalisty olimpiady przedmiotowej o zasięgu ogólnopolskim. Uczniowie ci uzyskują z egzaminu maksymalny wynik, co stanowi nagrodę za wykazanie się wiedzą wykraczającą ponad podstawę programową. Zarówno prawo do nauki, jak i prawo do oceny mają uniwersalną treść, która została ugruntowana w aktach prawa międzynarodowego oraz szczegółowo w polskich aktach ustawodawczych i podustawodawczych, które z kolei wpływają na sytuację prawną kilkuset tysięcy uczniów odbierających corocznie naukę w polskich szkołach na różnych szczeblach edukacji oraz będących ocenianymi zarówno w sposób bieżący, jak i na zakończenie etapu kształcenia.

Słowa kluczowe: egzaminy zewnętrzne, weryfikacja liczby punktów, prawo do nauki, prawo do sądu, laureaci i finaliści olimpiad przedmiotowych oraz olimpiad ogólnopolskich, zwolnienie z egzaminów zewnętrznych, Centralna Komisja Egzaminacyjna.

*Summary*¹: Assessing students' progress in learning and behavior is a formalized process regulated in the Republic of Poland by legal standards contained in regulations of the minister responsible for education and upbringing as well as in acts. Constitution of the Republic of Poland in art. 70 grants the right to education to everyone, without limiting it only to Polish citizens or minors, even though in the case of this group education is compulsory and failure to do so may be enforced by state coercion. Implementation of the law to learn consists of the elements that make up this entitlement and creates a new subjective right - the right to assessment. The elements of the right to assessment include: preparation of examination papers, their substantive assessment in accordance with the latest scientific findings, establishment of criteria for the assessment of solutions, proper announcement of results at the appropriate time and the possibility of appealing against an unfavorable assessment in a specially designed procedure. The case law of administrative courts and the Constitutional Tribunal has clearly indicated that despite the existence of constitutional guarantees of the right to a court, including the possibility of initiating court proceedings, verification of the results of state examinations in court is not permitted. Nevertheless, in the process of verifying educational achievements, it is allowed to differentiate the assessment of certain groups of students and listeners. In addition to accepting certain facilitations during the exam for disabled students or national minorities, it is possible to exempt a certain, but small group of students who have a certificate confirming the title obtained winner of a supra-provincial competition or winner or finalist of the Olympics subject matter with nationwide scope. These students earn the maximum score exam, which is a reward for demonstrating knowledge beyond the basics program. Both the right to education and the right to assessment have a universal content that has been established in international law acts and in detail in Polish acts legislative and sub-legislative matters, which in turn affect the legal situation of several hundred thousands of students attending Polish schools at various levels every year education and being assessed both on an ongoing basis and at the end of the stage education.

Keywords: external exams, verification of the number of points, right to education, law to court, winners and finalists of subject olympiads and national olympiads, exemption from external examinations, Central Examination Board.

¹ Assessing students' learning progress and the winners and finalists of the stage central (final) competitions and subject olympiads in light the Act on the Education System and the jurisprudence of the Constitutional Tribunal.

Wprowadzenie

Ocenianie postępów uczniów w nauce i zachowaniu jest sformalizowanym procesem, który posiada swoje regulacje prawne. Proces oceny osiągnięć edukacyjnych, jak wskazuje *Leksykon prawa oświatowego i prawa o szkolnictwie wyższym*, polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej². Ważne miejsce w systemie oceniania zajmują jego regulacje ustawowe. Uregulowanie w drodze rozporządzenia warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów jest niezgodne z Konstytucją RP³. Sposób oceniania, warunki klasyfikowania i promowania uczniów muszą być przez ustawodawcę uregulowane w akcie rangi ustawowej. Polskie regulacje przewidujące ocenianie uczniów znajdują się w wielu aktach prawnych, w tym w szczególności w Ustawie o systemie oświaty⁴, ministerialnych rozporządzeniach⁵, będących aktami wykonawczymi do ustawy odrębnymi dla uczniów szkół artystycznych i pozostałych typów szkół, Ustawie – Prawo oświatowe⁶ oraz, w stosunku do studentów, Ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce⁷. Marginalnie należy zaznaczyć, że rozproszone prawodawstwo oświatowe stwarza wiele partykularnych norm, często prowadząc do ich sprzeczności i kolizji, co ujawnia się także w bogatym orzecznictwie sądów i Trybunału Konstytucyjnego nt. prawa do nauki i sposobu oceniania. Definicja zaproponowana powyżej nie jest pełna, albowiem nie wyróżnia podziału na ocenianie bieżące uczniów, polegające z reguły na przeprowadzaniu okresowych sprawdzianów wiedzy i umiejętności w różnorodnej formie, aktywności uczniów oraz ich stosunku do zajęć szkolnych, ocenianiu całościowym przyswojenia wiedzy i umiejętności z danego szczebla szkoły, który

² M. Pytner, A. Balicki, *Leksykon prawa oświatowego i prawa o szkolnictwie wyższym. 100 podstawowych pojęć*, Warszawa 2020, s. 124.

³ Zob.: Wyrok TK z 25.09.2013 r., K 25/12 (Dz.U. poz. 1191).

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).

⁵ Zob. choćby najważniejsze z nich, np. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 843) czy rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. poz. z 2023 r. poz. 147).

⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2021 r. poz. 1082 z późn. zm.).

⁷ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (t.j. Dz.U. z 2022 r. poz. 574 z późn. zm.).

w Polsce opiera się na egzaminach zewnętrznych oraz ocenianiu polegającym na promowaniu lub niepromowaniu ucznia oraz jego klasyfikowaniu, bądź też odmowie ze względu na brak postępów edukacyjnych.

Osobnym zagadnieniem wydaje się systematyczne ocenianie zachowania ucznia, co jest obowiązkiem wychowawcy klasy, który dodatkowo wystawia ocenę, zgodnie z art. 44h ust. 1 u.s.o.; robi to z innymi nauczycielami oraz uczniami, nie wyłączając z tego grona także decyzji rady pedagogicznej. Wykorzystuje w tym celu posiadaną wiedzę ogólną, wynikającą z obserwacji i kontaktów z rodzicami, stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i przestrzegania obowiązujących norm prawa publicznego, w tym aktów wewnętrznych placówki edukacyjnej (np. statutu szkoły)⁸. Ocenianie zachowania znajduje się poza ocenianiem *sensu stricto*, gdyż odmienne reguły stosowane są do oceny umiejętności ucznia, a odmienne do oceny jego sposobu postępowania⁹. Ocenianie zachowania odbiega także skalą ocen od oceniania postępów w formie sprawdzianów i nie ma wpływu na oceny klasyfikacyjne z zajęć szkolnych oraz promowanie do klasy programowo wyższej lub ukończenie szkoły, zupełnie inaczej niż ocena niedostateczna z danego przedmiotu¹⁰. Autor w niniejszym opracowaniu zajmie się ocenianiem *sensu stricto*, albowiem ocena zachowania, jedynie poza przyjętym wyjątkiem, nie stanowi większej wartości dla rozważań prawnych.

Jeszcze inną, także ciekawie uregulowaną prawnie, jest kwestia oceniania szczególnego rodzaju osiągnięć edukacyjnych uczniów, polegających na udziale w olimpiadach i konkursach przedmiotowych oraz uzyskiwanych przez nich tytułach zwalniających z przeprowadzanych egzaminów na zakończenie danego typu szkół, w tym niejako „zwolnienia” od oceniania z uwagi na przepis art. 44zh u.s.o., co wyłącza wskazaną grupę spod konieczności weryfikowania postępów w nauce, z zastrzeżeniem oceniania w zakresie zachowania.

Praktyka konstytucyjna, orzecznictwo oraz przepisy ustaw wskazują jednoznacznie, że bez oceniania postępów w nauce niedopuszczalne byłoby promowanie uczniów. Można zatem stwierdzić ze stanowczością, że analogicznie: bez możliwości sprawdzenia wiedzy i ustalenia ocen – zarówno bieżących w przy-

⁸ A. Balicki, M. Pytner, *Prawo oświatowe*, Warszawa 2015, s. 177-178.

⁹ Sposób oceniania zachowania został uregulowany w §13 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 843).

¹⁰ Należy jednak zaznaczyć, że w przypadku, gdy uczeń w danej szkole co najmniej dwukrotnie pod rząd otrzyma w toku klasyfikacji końcoworocznej naganną ocenę zachowania, rada pedagogiczna może podjąć uchwałę o niepromowaniu ucznia do klasy programowo wyższej.

padku uczniów, jak i ocen końcowych (nie wyłączając z tego kręgu studentów uczelni wyższych) nierealne byłoby promowanie do klasy programowo wyższej lub na kolejny etap studiów. Nie do pogodzenia z treścią prawa do nauki byłoby nieprzeprowadzenie choćby egzaminów zewnętrznych na koniec ostatniej klasy szkoły podstawowej, egzaminu maturalnego czy innych egzaminów sprawdzających wiedzę, albowiem bez nich niemożliwa (niedopuszczalna) byłaby rzetelna rekrutacja do odpowiednich typów szkół kolejnego szczebla edukacji lub możliwości swobodnego wyboru drogi kształcenia. Autor uważa zatem, że ocenianie powiązane jest nierozdzielnie z treścią prawa do nauki, które kreuje nowe prawo podmiotowe – prawo do oceniania zgodnie z zasadami rzetelnego postępu naukowego i oceną umiejętności wykorzystania i zastosowania w praktyce zdobytej wiedzy. Poddany analizie zostanie zatem proces ustalania ocen z przedmiotów obowiązkowych oraz nieobowiązkowych w świetle prawa oświatowego i orzecznictwa zarówno sądów powszechnych, jak i Trybunału Konstytucyjnego. Poruszone zostaną zagadnienia dotyczące uprawnień laureatów i finalistów konkursów przedmiotowych i olimpiad w procesie ustalania rocznych ocen klasyfikacyjnych i egzaminów zewnętrznych. Autor rozważy w tym kontekście także sposób weryfikowania przyznanej oceny w pracach egzaminacyjnych oraz możliwość kwestionowania przyznanej liczby punktów bezpośrednio na drodze sądowej.

Prawo do nauki jako norma konstytucyjna

Art. 70 ust. 1 Konstytucji RP¹¹ wskazuje, że każdy ma prawo do nauki, a ponadto nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa. Norma wskazująca na możliwość kształcenia znajduje także swój wyraz w innych aktach prawnych, szczególnie o randze międzynarodowej¹². Prawo do nauki posiada zatem uniwersalną i ponadczasową treść, która wyraża się nie tylko w systemie szkolnictwa w poszczególnych krajach, procesie dydaktycznym, ale także w sprawdzaniu wiedzy i jej ocenianiu. Ustrojodawca przypisuje temu elementowi ważne znaczenie. Nie bez powodu

¹¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.).

¹² Zob.: protokół nr 1 do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka (art. 2), (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284 z późn. zm.); art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r.; art. 28 Konwencji o prawach dziecka z 1989 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526 z późn. zm.); także art. 13 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r. (Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169).

przepis art. 70 został w systematyce ustawy zasadniczej umieszczony w rozdziale poświęconym wolnościom, prawom człowieka i obywatela. Prawo do edukacji stanowi bowiem jedno z podstawowych praw podmiotowych, przysługujących każdemu człowiekowi. Jego zakres podmiotowy nie został ograniczony tylko do obywateli, lecz obejmuje także możliwość kształcenia przez cudzoziemców, apatrydów oraz wszystkich przebywających na terytorium Rzeczypospolitej. Zauważył to wielokrotnie w swoim orzecznictwie Trybunał Konstytucyjny, akcentując, że prawo do nauki należy do podstawowych praw jednostki we współczesnym społeczeństwie. Prawo to musi być postrzegane zarówno w kategoriach dobra, i wartości indywidualnej, jak i ważnego, podstawowego dobra społecznego. Urzeczywistnienie prawa do nauki jest nie tyle jakimś szczególnym przywilejem współczesnego człowieka, ile stanowi nieodzowny warunek rozwoju społeczeństwa i jednocześnie pełnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym¹³. Norma ta stanowi źródło bardziej szczegółowego prawa podmiotowego – prawa do równego dostępu do mechanizmów wyrównywania przez państwo szans edukacyjnych¹⁴.

Rozważania dotyczące prawa do nauki należy rozpocząć od wskazania jego treści. Jest bowiem oczywiste, że stanowi ono dość „pojemną” regulację; w jej zakres wchodzi wiele praw, które można zeń wyinterpretować. Bogate orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego wskazuje, że treścią prawa do nauki jest możliwość zdobywania wiedzy, kształcenia prowadzonego w zorganizowanych formach, w sposób regularny i ciągły, obejmującego najpierw pewien kanon podstawowych wiadomości ogólnych, a następnie umożliwiającego uzyskiwanie pogłębionej wiedzy specjalistycznej, kończonego uzyskaniem dokumentów dających w skali kraju jednolite szanse kontynuowania nauki lub wykonywania określonego zawodu¹⁵. Dalej należy wskazać, że wszystkie przepisy ustawy o systemie oświaty, szczególnie zaś te dotyczące oceniania, promowania i klasyfikowania uczniów, słuchaczy i studentów, należy uznać za niewątpliwie mieszczące się w dziedzinie, której dotyka przepis art. 70 ust. 1 Konstytucji, gdyż jest ona ściśle powiązana treściowo z realizacją konstytucyjnego prawa do nauki¹⁶. Ponadto podkreśla się dobitnie, że urzeczywistnienie prawa do nauki jest nie tyle szczególnym przywilejem współczesnego człowie-

¹³ Wyrok TK z 8.11.2000 r., SK 18/99, OTK 2000, nr 7, poz. 258.

¹⁴ Wyrok TK z 13.11.2007 r., P 42/06, OTK-A 2007, nr 10, poz. 123.

¹⁵ Zob.: Wyrok TK z 25.09.2013 r., K 25/12 (Dz.U. poz. 1191), pkt. 3.2. uzasadnienia oraz L. Garlicki, *Uwagi do art. 70*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. L. Garlicki, t. 3, Warszawa 2003, s. 3.

¹⁶ Wyrok TK z 16.01.2007 r., U 5/06, OTK-A 2007, nr 1, poz. 3.

ka, ile stanowi nieodzowny warunek rozwoju społeczeństwa i jednocześnie pełnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym. Powszechne kształcenie stało się najważniejszym motorem rozwoju gospodarczego i cywilizacyjnego we współczesnym świecie¹⁷. Art. 70 ust. 1 Konstytucji RP nie stanowi zatem tylko normy programowej, postulującej zapewnienie przez organy władzy publicznej odpowiednich warunków nauczania, ale stanowi przepis, który zobowiązuje władze do współdziałania w zakresie zarówno umożliwienia, jak i najszerszego dostępu do edukacji wraz z wyrównywaniem szans uczniów i słuchaczy z różnych regionów kraju, gwarantując tym samym dostępność edukacji w ogóle oraz jej powszechność, czyli możliwość kształcenia dla każdego, bez względu na jakiegokolwiek cechy indywidualne. Na gruncie całości regulacji zawartych w art. 70 Konstytucji w pełni uzasadnione jest zatem twierdzenie, że powinności władzy publicznej związane z urzeczywistnieniem prawa do nauki są znacznie szersze i wykraczają w istotny sposób poza granice określone w tym przepisie. Nie mogą być uzależniane od żadnej innej okoliczności, np. wysokości środków z budżetu państwa, gdyż ustrojodawca zapewnił naukę bezpłatną dla jak najszerszej grupy uczniów¹⁸.

Prawo do oceniania postępów w nauce

Trybunał Konstytucyjny uznaje zatem, że ocenianie (w tym szczególnie egzaminowanie) jest procesem, który ma nierozzerwalny związek z treścią prawa do nauki. Nie można *a contrario* uznać, że proces ten nie ma żadnego wpływu na prawo do nauki, czy też, że pomiędzy tymi elementami nie ma związku przyczynowo-skutkowego, albowiem stanowi on tylko czynność materialno-techniczną. Proces wystawiania oceny składa się z wielu etapów, które składają się na treść prawa do oceny, te zaś autor uznaje za część składową prawa do nauki, zarówno na poziomie akademickim, jak i na etapie edukacji przedszkolnej; również tej, którą uczniowie odbierają na dalszych etapach edukacyjnych.

Należy wskazać, że egzaminy są końcowym elementem edukacji na określonym poziomie. Uczeń już wcześniej jest oceniany, ale egzamin jest pierwszą tak sformalizowaną oceną. Przygotowanie egzaminu państwowego to pierwszy element realizacji prawa do oceny, podobnie jak przygotowanie zadań egzaminacyjnych (arkuszy, zestawów pytań). Zgodnie z ustawą za przygotowywanie i ustalanie materiałów egzaminacyjnych, w szczególności zadań i arkuszy egza-

¹⁷ Wyrok TK z 5.06.2014 r., K 35/11, OTK-A 2014, nr 6, poz. 61.

¹⁸ *Ibidem*.

minacyjnych do przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu zawodowego oraz egzaminów eksternistycznych, odpowiada Centralna Komisja Egzaminacyjna¹⁹. Zarówno na poziomie ogólnopolskim, jak i samej szkoły każdego szczebla, stworzenie zadań opiera się na podstawie programowej lub specjalnym dokumencie, regulującym treść zadań²⁰. Nie stoi w sprzeczności z omawianą zasadą, aby zadania zostały przygotowane na podstawie wytycznych dla poziomu podstawowego, o ile spełniają wymogi zgodne z prawem promulgowanego aktu prawnego, wydanego przez kompetentny do tego organ, np. na podstawie wymagań edukacyjnych, które postulują znajomość wybranych zagadnień z poziomu ustawowego. Implikacja wskazanego procesu, czyli tworzenia programów opierających się na testach egzaminacyjnych, nie mogłaby jednak zachodzić w drugą stronę, albowiem wykraczałaby poza delegację ustawową. Uregulowanie w rozporządzeniu większego zakresu treści niezbędnych do zdania egzaminu – czy to kończącego etap edukacyjny, opracowanego przez CKE, czy będącego sprawdzianem cząstkowych wiadomości z bieżących zagadnień, opracowanym przez nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów – byłoby zatem sprzeczne z aktem prawnym rangi ustawowej. Stworzenie innych wymagań co do treści nauczania, które wykraczałyby poza tę wskazaną w ustawie, przyczyniłoby się do negatywnego ukształtowania ich pozycji, praw i wolności.

Kolejnym elementem realizacji tego konstytucyjnego przywileju, składającego się na treść prawa do nauki, jest sam fakt przeprowadzenia egzaminu i możliwości sprawdzenia nabytych wiadomości. Zarówno niemożność przeprowadzenia egzaminu, jak i przeprowadzenie go w sposób nietransparentny, przeczący zasadzie równości zdających, godzi w treść prawa do nauki. Zgodnie z art. 70 ust. 4 Konstytucji RP władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu zarówno władza wykonawcza, jak i ustawodawcza tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Powstaje naturalna wątpliwość, czy pewne grupy zdających mogą pozostawać uprzywilejowane względem innych zdających. Autor ma tutaj na myśli, po pierwsze, laureatów

¹⁹ Art. 9a ust. 2 pkt 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).

²⁰ Np. w wymaganiach egzaminacyjnych, wprowadzonych do systemu egzaminów zewnętrznych na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 10 czerwca 2022 r. w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu maturalnego przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024 (Dz.U. poz. 1246), wydanym na podstawie art. 297 ust. 2 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 60 z późn. zm.).

i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych dla szkół podstawowych, których sytuację prawną reguluje art. 44zx, art. 44zzh, art. 44zzze u.s.o., przyznając im pewien rodzaj nagrody w postaci zwolnienia z egzaminów zewnętrznych. Drugą grupą stają się uczniowie należący do mniejszości narodowych, którym inne akty prawne mogą przyznawać specjalny status podczas sprawdzania wiedzy²¹. Warto wskazać w tym przypadku na przepisy Konwencji dotyczącej uchodźców, sporządzonej w Genewie 28 lipca 1951 r.²²; artykuł 22 ust. 1 i 2 przewiduje, że państwo przyzna uchodźcom takie samo traktowanie w zakresie nauczania podstawowego, jakie przyznaje swoim obywatelom, a także możliwie najbardziej korzystne traktowanie, w każdym razie nie mniej korzystne niż to, które przyznają w tych samych okolicznościach cudzoziemcom w zakresie szkolnictwa innego niż szkolnictwo podstawowe. Trzecią grupę stanowią uczniowie z niepełnosprawnościami, których pozycję społeczną reguluje art. 69 Konstytucji RP. Niemniej jednak z orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego wynika, że uprzywilejowanie uczniów niepełnosprawnych kosztem innych podobnych grup uczniów może prowadzić do niekonstytucyjności wydanego aktu normatywnego²³.

Regulacje dotyczące uprzywilejowania pewnych grup podczas egzaminów zewnętrznych stanowi zatem możliwość wyeliminowania dysproporcji pomiędzy istniejącymi barierami edukacyjno-społecznymi wśród pewnych grup zdających. Wydaje się zatem także, że konieczne było postulowanie wprowadzania ich na poziomie sprawdzania wiedzy podczas sprawdzianów okresowych umiejętności.

²¹ Np. wynikający z rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. poz. 645, z późn. zm.) wydanego na podstawie ustawy z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. poz. 583, z późn. zm.). Ułatwienia dla wskazanych grup zdających zostały szczegółowo przedstawione w piśmie Ministra Edukacji i Nauki skierowanym do Rzecznika Praw Obywatelskich z dnia 11 maja 2022 r. znak: DKO-WEK.4043.13.2022.AD; [online], [dostęp: 05.06.2023]. Dostępny w Internecie: https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-05/Odpowiedz_MEiN_egzamin_osmo_klasisty_11.05.2022.pdf(.)

²² Dz.U. z 1991 r. Nr 119 poz. 515.

²³ A. Olszewski, M. Pilich, *Prawo oświatowe. Komentarz*, wyd. III, Warszawa 2022, art. 130. Zob. także wyrok TK z 8.01.2013 r., K 38/12, OTK-A 2013, nr 1, poz. 1, w którym Trybunał uznał, że uprzywilejowanie pewnych grup uczniów (np. uczniów z niepełnosprawnościami), które wpływa na sytuację pozostałych grup znajdujących się w podobnej sytuacji (np. uczniów z rodzin wielodzietnych), może ograniczać prawo korzystania do nauki, przez co takie rozwiązanie pozostaje w sprzeczności z Konstytucją RP.

Ocenianie rozwiązań zadań egzaminacyjnych i prawo do ich weryfikacji

Ostatnim etapem realizacji prawa do oceny jest należyte sprawdzenie arkuszy i udzielonych odpowiedzi, zgodnie z zasadą jawności, sprawiedliwości i równości, a także anonimowości, oraz ich należyte ogłoszenie w formie przewidzianej prawem. Wydaje się także, że w elemencie tym będzie mieściło się prawo wglądu do sprawdzonej i ocenionej pracy, możliwość jej weryfikacji oraz konieczne uzasadnienie przyznanej oceny, sposobu obliczenia punktów, kryteria ich przyznawania oraz dokonanie transkrypcji na daną ocenę bądź wynik w skali procentowej (względnie centylowej).

Ocenianie pracy ucznia/absolwenta jest procesem polegającym nie tylko na wystawieniu odpowiedniej liczby punktów, zgodnie z przyjętymi uprzednio założeniami, opracowanymi czy to przez samego egzaminatora, czy przez zewnętrzny podmiot ukonstytuowany na podstawie odrębnych przepisów prawa. TK wskazuje, że ocena obejmuje sprawdzanie merytoryczne pytań i sprawdzanie samodzielności udzielania odpowiedzi. Elementy te są przedmiotem nieodłącznej i nierozdzielnej oceny dokonywanej przez egzaminatora i organy egzaminacyjne. „Wynik egzaminu” jest więc przedmiotem jednej oceny, której integralnym składnikiem jest ocena samodzielności rozwiązania zadań. Egzaminator, przystępując do oceniania arkusza egzaminacyjnego, zakłada, że arkusz został samodzielnie wypełniony przez abiturienta, a więc że rozwiązanie zadań jest dziełem danego zdającego (maturzysty w oryginale orzeczenia – przyp. K.J.). Tylko przy takim założeniu może wystawić ocenę²⁴. Egzaminator musi wpiąć się na zaufaniu, że dany wysiłek intelektualny dokonujący się w procesie egzaminowania jest wyłącznym wytworem wiedzy zdającego. Inaczej mówiąc, nauczyciel sprawdzający arkusz nieznanego mu ucznia, którego nie może podejrzewać o dokonanie oszustwa tzw. ściągania, co do którego istnieje domniemanie niewinności, musi wpiąć, że zadania zostały rozwiązane samodzielnie przez daną osobę. Dopiero po oparciu się na innych źródłach może rozpocząć wnioskowanie, że rozwiązanie zadania pozostaje w sprzeczności z przyjętym poglądem na dane zjawisko, zostało powielone (odtworzone) w identyczny lub bardzo zbliżony sposób jak innego zdającego, względnie zostało tak samo błędnie rozwiązane przez większą grupę zdających. Nasuwa się naturalnie pytanie, czy w przypadku gdy odpowiedź zdającego na krótkie pytanie sprawdzające wiedzę jest poprawna i powielona

²⁴ Wyrok TK z 22.06.2015 r., SK 29/13, OTK-A 2015, nr 6, poz. 83.

przez wielu egzaminowanych w ten sam sposób, można ją zakwalifikować jako próbę niesamodzielnego rozwiązania zadania, co stanowiłoby w rezultacie konieczność unieważnienia sprawdzianu czy zewnętrznego egzaminu. Wydaje się, że na tak postawione pytanie należy odpowiedzieć negatywnie. Co do zasady: po pierwsze, istnieje możliwość, że kilku zdających korzystało podczas wcześniejszych przygotowań z tej samej publikacji naukowej, w której zawarte są przedstawione w ich odpowiedzi poglądy autora. Po drugie, może być to wynik samego poglądu przedstawiającego konkretne zagadnienie przez nauczyciela, który używał określonej siatki pojęciowej opisującej dane zjawisko naukowe. Po trzecie zaś, co najbardziej adekwatne, należy przyjąć, że w warunkach kontrolowanej samodzielności, egzaminator musi zaufać, że bez możliwości uprzedniej znajomości treści arkusza nie byłoby możliwe ustalenie treści pytań oraz dokonanie opracowania odpowiedzi. Innymi słowy, nie można przyjąć domniemania niesamodzielnosci pracy w sytuacji, gdy uczeń udzielił niepoprawnej odpowiedzi a prace, co do których istniały poważne wątpliwości, były pisane w różnych salach egzaminacyjnych²⁵ bez możliwości kontaktu z innymi egzaminowanymi. Wyjaśnienie przyczyn unieważnienia egzaminu winno być poprzedzone odpowiednim zbadaniem wszystkich okoliczności pojawiających się przy ocenie pracy zdającego. Jest to tym bardziej konieczne, ponieważ w czasie oraz w miejscu prowadzenia egzaminu są obecne osoby powołane przez właściwe organy państwa do zapewnienia rzetelności jego przebiegu²⁶.

Ogłoszenie wyników leży w kompetencji odpowiednio nauczyciela bądź podmiotu nadzorowanego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w przypadku egzaminów zewnętrznych. W przypadku bieżącego sprawdzania wiedzy terminy te są regulowane zwyczajowo lub aktami wewnętrznymi danej placówki edukacyjnej, np. statutem szkoły. Terminy ogłaszania wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego i egzaminu zawodowego ogłaszane są w komunikacie Dyrektora CKE. Szczegółowy harmonogram jest ustalany z uwzględnieniem wielu zmiennych, m.in. liczby zdających poszcze-

²⁵ Sytuacja taka zdarzyła się w Ostrowcu Świętokrzyskim w 2011 r. Abiturientom unieważniono egzamin maturalny, choć niektórzy z nich, mimo identycznych odpowiedzi, pisali prace w innych salach egzaminacyjnych. Grupa maturzystów odwoływała się najpierw do WSA, następnie do NSA. Abiturienti zaskarżyli przepisy także do TK a ostatecznie wnieśli skargę do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka (skargi Bartosza Sypioły i innych 17 maturzystów z Ostrowca Świętokrzyskiego przeciwko Rzeczypospolitej Polskiej, nr 783/16). Ten decyzją z 7 września 2023 r. odrzucił po ponad dziesięcioletnim sporze skargę maturzystów (Decyzja ETPC z 11.07.2023 r., 783/16, *Sypioła i inni przeciwko Polsce*, LEX nr 3601195).

²⁶ *Vide*: Zdanie odrębne sędziego Trybunału Konstytucyjnego M. Zubika do Wyroku TK z 22.06.2015 r., SK 29/13, OTK-A 2015, nr 6, poz. 83.

gólne egzaminy w danym roku kalendarzowym, kalendarza roku szkolnego, a także możliwości organizacyjnych okręgowych komisji egzaminacyjnych²⁷. Ogłoszenie wyników następuje w postaci wydania świadectwa dojrzałości lub aneksu bądź informacji o wynikach – w przypadku niezyskania wymaganej liczby punktów do pozytywnego złożenia egzaminu. Czynność ta ma charakter informacyjny i nie może zostać zaskarżona do sądu administracyjnego ani powszechnego, podobnie jak treść świadectwa dojrzałości czy same zasady oceniania, nawet jeśli są one niezgodne z obiektywnie pojętą wiedzą i ustaleniami naukowymi²⁸.

Odnośnie weryfikacji w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego zarysował się pogląd o niedopuszczalności wniesienia odwołania do sądu administracyjnego w przedmiocie ustalenia wyniku z egzaminu maturalnego. Mimo że orzeczenie takie zapadło większością głosów, to należy wskazać, że kilkoro sędziów zgłosiło *votum separatum* do omawianego orzeczenia. Poglądy większości sędziów podzielają także niektórzy przedstawiciele doktryny²⁹. Nietrudno także znaleźć głosy nieaprobujące takiego stanowiska³⁰. Wśród nich należy wskazać zdanie Marcina Wiącka (RPO VIII kadencji). Autor zauważa, że kontrowersyjny wyrok TK, w którym większość sędziów Trybunału uznała brak możliwości odwołania się do sądu od unieważnienia egzaminu maturalnego z powodu stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań egzaminacyjnych, narusza zdaniem autora konstytucyjne standardy prawa do sądu³¹. Egzamin maturalny jest warunkiem przyjęcia na studia, a więc skorzystania przez jednostkę z konstytucyjnego prawa do nauki (art. 70 ust. 1 Konstytucji). Jeśli więc maturzysta, którego egzamin został unieważniony, nie zgadza się z powodami takiego unieważnienia (gdyż np. jest przekonany, że zadania rozwiązywał samodzielnie), powinien mieć możliwość przedstawienia swoich racji niezależnemu sądowi³². Niemniej jednak orzeczenie Trybunału

²⁷ Zob.: pismo Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 09.02.2023 r., znak: WEPK0.050.20.2023.WK, [online], [dostęp: 5 VI '23]. Dostępny w Internecie: https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2023-03/Odpowiedz_CKE_matury_zagranica_9.02.2023.pdf(.)

²⁸ Postanowienie NSA z dnia 7.10.2010 r., I OSK 1349/10, LEX nr 741529.

²⁹ Wśród aprobujących np. Ł. Kierznowski, *Egzamin maturalny w Polsce. Analiza prawna*, Białystok 2016, s. 40.

³⁰ Zob. np. oprócz przywołanego niżej M. Wiącka także K. Flisek, *Odwołanie od wyniku egzaminu maturalnego*, Roczniki Administracji i Prawa nr XVII (zeszyt specjalny), Warszawa 2017, s. 201-207, a także M. Łyszczarz, *Odwołanie od wyniku egzaminu*, „Dyrektor szkoły. Miesięcznik kierowniczej kadry oświatowej” 2015, nr 6, s. 38-41.

³¹ Wyrok TK z 22.06.2015 r., SK 29/13, OTK-A 2015, nr 6, poz. 83.

³² M. Wiącek, 2. *Uprawnienia składające się na prawo do sądu*, [w:] M. Wiącek, W. Brzozowski,

Konstytucyjnego wywarło znaczny wpływ na proces weryfikacji egzaminów zewnętrznych, wprowadzając – nowelizacją ustawy o systemie oświaty³³ – możliwość wglądu do sprawdzonej pracy czy złożenia wniosku o weryfikację liczby punktów oraz złożenia odwołania do Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego. Trybunał stwierdzał już uprzednio, że przeliczanie punktów nie jest bowiem ani ocenianiem, ani klasyfikowaniem. Jest to proces, który odbywa się – można powiedzieć – na następnym poziomie. Przeliczanie jest bowiem konsekwencją już otrzymanych ocen klasyfikacyjnych i prowadzi do nadania nowej prawnej relewantności egzaminowi, w zakresie nieobjętym procedurą „zdawania egzaminu” w momencie jego przeprowadzenia³⁴. Zgodnie z art. 44zzz ust. 1 ustawy o systemie oświaty uczeń, jego rodzice, słuchacz albo absolwent mają prawo wglądu do sprawdzonej i ocenionej pracy egzaminacyjnej. Prawo to należy rozumieć szeroko i uznać, że także *a simili* prawo takie przysługuje w momencie podania do wiadomości wyników każdego sprawdzenia wiedzy, także z bieżącego materiału, podlegającego ocenianiu na podstawie art. 44e ust. 1 pkt. 1, stanowiącego klasyfikację ocen uzyskiwanych w nauczaniu szkolnym.

Ocenianie laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim i laureatów oraz finalistów olimpiad ogólnopolskich

Ustawodawca wśród promowania i klasyfikowania uczniów wyróżnia grupę, której zgodnie z poczynionymi zamierzeniami przyznaje specjalny status ze względu na posiadaną wiedzę i umiejętności wykraczające ponad podstawę programową. Zgodnie z art. 44j u.s.o. laureat konkursu przedmiotowego o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim oraz laureat lub finalista ogólnopolskiej olimpiady przedmiotowej, przeprowadzonych zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 8, a także laureat konkursu dla uczniów szkół i placówek artystycznych przeprowadzonego zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 22 ust. 6, którego organizatorem jest minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego lub specjalistyczna jednostka nadzoru, o której mowa w art. 53 ust. 1 ustawy – Prawo oświatowe, otrzymuje z danych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego najwyższą pozytywną roczną ocenę klasyfikacyjną.

A. Krzywoń, *Prawa człowieka*, Warszawa 2021.

³³ Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z dnia 23 czerwca 2016 r. (Dz.U. poz. 1010), dodająca do art. 44zzz ustawy ust. 7-21.

³⁴ Wyrok TK z 16.01.2007 r., U 5/06, OTK-A 2007, nr 1, poz. 3.

Wskazany przepis oraz analogiczne do niego rozwiązania w stosunku do uczniów szkół artystycznych i zawodowych (art. 44zh, oraz art. 44zx u.s.o) stanowią *lex specialis* wobec art. 44e ust.1 pkt 1 i 2 lit. a i b u.s.o., dotyczącego bieżącego oceniania i ustalania ocen końcoworocznych postępów w nauce. Ustawodawca dopuszcza zatem odstępstwo od ustalenia laureatowi lub finaliście oceny na podstawie bieżącego oceniania, przyjmując że zakres posiadanej wiedzy i umiejętności stanowi niezbędny poziom do uzyskania oceny celującej jako najwyższej, zgodnie z §9 ust. 1 pkt 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych³⁵, nawet pomimo faktu, że z ocen bieżących ocena taka mogłaby nie wynikać w ustalony ustawowo sposób. Uprawnienie to uczeń nabywa z mocy samej ustawy³⁶ i nie istnieją od niego żadne odstępstwa. Interpretacja przywołanego przepisu wskazuje na istnienie dwóch grup uczestników konkursów, czyli finalistów i laureatów, oraz także dwóch grup olimpijskich – także finalistów i laureatów, jednak w wszystkich przysługującymi obu grupom przywilejami wynikającymi ze wskazanych przepisów ustawowych. Warto wskazać, że orzecznictwo akcentuje, iż przepis art. 20d ust. 1 u.s.o. nie rozróżnia, kiedy uczeń otrzymał odpowiedni tytuł z olimpiady lub konkursu³⁷. Ocenę celującą, zgodnie z przepisami ustawy, uzyskują laureaci konkursów o zasięgu wojewódzkim oraz laureaci i finaliści olimpiad przedmiotowych oraz konkursów o zasięgu ponadwojewódzkim.

Przystępując od strony formalnej do analizy wskazanego przepisu, należy odróżnić konkursy przedmiotowe o zasięgu wojewódzkim od olimpiad przedmiotowych. Ustawodawca celowo precyzuje, że tylko laureaci konkursu ogólnopolskiego mogą uzyskać zwolnienie z egzaminów zewnętrznych z najwyższym możliwym wynikiem oraz ocenę celującą, zaś finaliści konkursu przedmiotowego o zasięgu wojewódzkim takich uprawnień nie uzyskują. *Ratio* wskazanej regulacji stanowi fakt, że na poziomie województwa, gdzie struktura konkursów nie wykracza poza obręb jednostki samorządu wojewódzkiego, zdecydowanie prościej byłoby zdobyć tytuł finalisty, w szczególności, gdy w ostatnich latach pojawiają się konkursy przedmiotowe, do których przystępuje niewielka liczba uczestników, szczególnie z języków obcych innych niż język angielski czy niemiecki, a rzadziej wybieranych na egzaminach zewnętrznych. Inaczej została

³⁵ Dz.U. poz. 843 z późn. zm.

³⁶ A. Piszko, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2018, s. 226-227.

³⁷ Wyrok WSA w Bydgoszczy z 2.12.2019 r., II SA/Bd 795/19, LEX nr 2778275.

uregulowana sytuacja finalistów olimpiad przedmiotowych, w których zmagania na analogicznym III etapie (bądź nawet IV w niektórych olimpiadach) rozgrywa się wśród uczestników z całego terytorium RP, co zdecydowanie wpływa na większą konkurencję oraz możliwość wyłonienia najlepszych uczestników spośród wszystkich przystępujących. Inny zatem poziom merytoryczny będzie prezentowała olimpiada o zasięgu ogólnopolskim, a inny konkurs wojewódzki. Zróżnicowany będzie także poziom trudności zadań konkursowych. Warto wskazać, że same zasady przeprowadzania i oceniania konkursów przedmiotowych i olimpiad określają regulaminy, które podlegają zaliczeniu do źródeł prawa o charakterze wewnętrznym. Wynik konkursu, jak też rozstrzygnięcia podjęte w przeprowadzonym w trybie przepisów regulaminu danego konkursu/olimpiady postępowaniu odwoławczym nie stanowią decyzji administracyjnych. Rozstrzygnięcia te nie są podejmowane w trybie przepisów kodeksu postępowania administracyjnego³⁸, zatem niedopuszczalne będzie ich zaskarżenie do sądu administracyjnego³⁹, podobnie jak dyplomu/zaświadczenia o wyniku/tytule uzyskanym w konkursie czy olimpiadzie, gdyż nie będzie to zaświadczenie, o którym mowa w k.p.a.⁴⁰. Podobnie ustawodawca ograniczył krąg osób, które będą podlegały takiemu zwolnieniu od egzaminu, jak i uzyskaniu oceny celującej poprzez wyróżnienie tych, które przystąpiły do konkursów i olimpiad przeprowadzonych zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 8 u.s.o., doprecyzowanych szczegółowo ministerialnym rozporządzeniem⁴¹. Jak wskazuje się w doktrynie, tego typu ograniczenie ma na celu zagwarantowanie zachowania odpowiednich standardów przy organizacji, przeprowadzaniu, ocenianiu oraz wyborze spośród uczestników konkursu laureata i finalistów⁴². Należy zatem wskazać, że ocenianie laureatów i finalistów konkursów i olimpiad jest szczegółowym procesem wskazanym przez ustawodawcę, opartym na docenianiu osiągnięć edukacyjnych najzdolniejszych uczniów i słuchaczy, odnoszących sukcesy w skali ogólnopolskiej bądź wojewódzkiej.

³⁸ Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (t.j. Dz.U. z 2023 r. poz. 775 z późn. zm.).

³⁹ Postanowienie WSA w Warszawie z 27.07.2018 r., II SAB/Wa 373/18, LEX nr 2738597.

⁴⁰ Postanowienie WSA w Białymstoku z 23.09.2022 r., II SA/Bk 557/22, LEX nr 3409090; Postanowienie NSA z 28.02.2023 r., III OSK 152/23, LEX nr 3539264.

⁴¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1036).

⁴² A. Piszko, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2018, s. 282.

Podsumowanie

Ocenianie jest formą sprawdzenia wiedzy i umiejętności, które wypełnia treść prawa do nauki, zagwarantowaną na podstawie przepisów Konstytucji RP. Prawo do nauki ma treść uniwersalną, która została ugruntowana w aktach prawa międzynarodowego⁴³, szczególnie w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1948 r., w której wskazano, że każdy człowiek ma prawo do nauki⁴⁴. Treść prawa do nauki zawiera zatem prawo do oceny, którego narzędziami służącymi realizacji tego prawa są: opracowanie arkuszy i materiałów egzaminacyjnych, przeprowadzenie sprawdzianu wiedzy oraz umiejętności zgodnie z rzetelnością i transparentnością, uzasadnienie oceny, podanie do wiadomości zainteresowanego wyników egzaminu, możliwość weryfikacji przyznanej oceny w odpowiedniej procedurze mimo niedopuszczalności sądowej kontroli poprawności udzielonych odpowiedzi. Ustawodawca dopuszcza odstępstwa od oceniania wszystkich uczniów i słuchaczy w podobny sposób, czyli zezwala na odmienne traktowanie podobnej grupy znajdującej się w identycznych warunkach, lecz wykazującej inne cechy; jest nią grupa laureatów konkursów o zasięgu wojewódzkim oraz finalistów i laureatów olimpiad i konkursów o zasięgu co najmniej ponadwojewódzkim. Już pobieżna analiza orzecznictwa sądów administracyjnych wskazuje, że także i do badania tych rozstrzygnięć indywidualnych sądy nie uznają się właściwe, wyłączając tym samym skarżącym drogę do dochodzenia ich praw i wolności. Judykatura nie dopuszcza merytorycznego badania skarg na działania egzaminatorów i okręgowych komisji egzaminacyjnych w zakresie poprawności oceny przyznanej przez sprawdzającego prace. Autor podziela zdanie części przedstawicieli doktryny, że pozostaje to w sprzeczności pomiędzy prawem do nauki a prawem do sądu. W tym zwycięża współcześnie prawo do nauki, rozumiane w sposób wąski, jako uprawnienie do odbierania kształcenia, sprawdzenia wiedzy, zdolności, lecz bez możliwości merytorycznego kwestionowania wyniku egzaminu bezpośrednio na drodze sądowej, ale z możliwością uruchomienia postępowania przed sądami.

⁴³ Szerzej zob. np. Ł. Kierznowski, *Prawo do nauki w aktach prawa międzynarodowego*, [w:] *Umiejdzynarodowienie krajowego obrotu prawnego. Tom I*, red. M. Perkowski, W. Zoń, Białystok 2016, s. 61-75.

⁴⁴ Zob.: art. 26 ust. 1 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka - rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III), przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r.

Kacper Janus jest studentem prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, stypendystą rektora Uniwersytetu Warszawskiego, Ministra Edukacji i Nauki w roku akademickim 2021/2022 oraz 2022/2023, a także Prezesa Rady Ministrów w latach 2019/2020 i 2020/2021. Wyróżniony Nagrodą Samorządu Województwa Świętokrzyskiego „Talenty świętokrzyskie”. Odznaczony przez Prezydenta RP Medalem Stulecia Odzyskanej Niepodległości w 2022 r. Laureat wielu olimpiad i konkursów prawniczych, m.in. V Olimpiady Praw Człowieka i Obywatela (2022) oraz XVII Konkursu Prawa Rzymskiego „Ius Controversum” (2023). Współautor recenzowanych monografii naukowych: „Z zagadnień polskiego konstytucjonalizmu”, „Seksualność a prawo” oraz artykułów naukowych. Interesuje się prawem konstytucyjnym, prawem oświatowym – w szczególności systemem egzaminów zewnętrznych w Polsce i prawem administracyjnym.

Beata Oelszlaeger-Kosturek

Obszary współpracy i relacji społecznych w edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie: Tekst dotyczy wybranych obszarów współpracy i relacji społecznych, które na co dzień mają miejsce w praktyce edukacyjnej w klasach I-III. Ukazano w nim specyficzny sposób traktowania i wyjaśniania tejsze współpracy w kontekście modelu aktów komunikacyjnych zainicjowanych przez pytania i stwierdzenia uczniów oraz różnego typu działań podejmowanych przez nauczyciela (w tym kontrolnych i oceniających). Wskazano na wartość i potrzebę wnikliwej analizy spontanicznych wypowiedzi uczniów przez nauczyciela. *Słowa kluczowe:* współpraca, relacje społeczne, edukacja wczesnoszkolna, pytania i stwierdzenia uczniów, kontrola, ocena, samokontrola, samoocena

Abstract: The text¹ concerns selected areas of cooperation and social interaction that occur daily in educational practice in grades I-III. It shows how this collaboration can be treated and explained in the context of a model of communicative acts initiated by pupils' questions and statements (with reference to the source material from the author's own research). The value of and need for careful analysis of pupils' spontaneous speech by the teacher is indicated. *Keywords:* cooperation, social interaction, early childhood education, student's questions, student's statements

Wprowadzenie

W opracowaniu odnoszę się do wybranych wyników badań własnych².
Moje zainteresowania, doświadczenia zawodowe, jak i obszerny materiał ba-

¹ *Areas of Collaboration and Social Interaction in Early Childhood Education.*

² W niniejszym opracowaniu odnoszę się jedynie do pewnego wycinka analiz, jakie mogą być podejmowane w związku z próbą wyznaczenia różnych obszarów i relacji społecznych w czasie zajęć edukacyjnych w klasach I-III, analiz znaczeń swobodnych wypowiedzi uczniów i możliwych zastosowań na cele procesu edukacyjnego w perspektywie problematyki badawczej. Problematyka badawcza została skonstruowana wokół pytania o rolę uczniowskich pytań i stwierdzeń w procesie edukacyjnym w klasach I-III. Przeprowadziłam badania poprzeczne o charakterze ilościowym i jakościowym (opisowym), wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego, metodę analizy wypowiedzi dzieci z perspektywy hermeneutycznej i fenomenologicznej, własną metodę analizy wypowiedzi dzieci (ich struktury i pełnionych funkcji) oraz analizę porównawczą. Bliższe informacje ujmują materiały źródłowe oraz wyniki badań własnych, które w całości przedstawiam w monografii pt. *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018).

dawczy, jakim dysponuje, a dotyczący komunikacji w klasie szkolnej, pozwalają na ukazanie przykładów i sposobów analizy specyficznej komunikacji w klasach I–III w kontekście współpracy i relacji społecznych. Uważam za zasadne dokonywanie dalszych analiz zgromadzonego materiału, gdyż o ile treść dziecięcych pytań i stwierdzeń zmienia się w związku z takim, a nie innym kontekstem życia, o tyle struktura tych wypowiedzi (w tym cel, podmiot, przedmiot, środki, metody, warunki jako elementy działania edukacyjnego) nie ulega zmianom. Jak pisze Wojciech Kojs, treścią „działania mogą być różne postacie i struktury umysłowych reprezentacji rzeczywistości oraz ich modyfikacji: wyobrażenia, prototypy pojęć, pojęcia, sądy, opinie, przypuszczenia, stereotypy, uprzedzenia, postawy, przekonania, schematy, plany, scenariusze i inne. Wartość przekształceń, w tym również uzyskanych wyników, nie zależy tylko od jednego czy też kilku składników działania, lecz od wszystkich, w specyficzny, sprawczy sposób ze sobą powiązanych”³. Jest to bardzo ważna informacja dla nauczycieli, refleksyjnych praktyków, którzy, biorąc pod uwagę problemy często nieujawniane przez dzieci, wynikające np. z pandemii COVID-19 czy wojny w Ukrainie, powinni dysponować środkami i metodami ich poznania – odkrywania i właściwego odczytywania. Takie działania nauczyciela oraz podjęte na ich użytek czynności są niezwykle ważne, pozwalają we właściwym czasie zareagować na wypowiedzi dzieci, zdiagnozować sytuację (problem) i odpowiednio zadziałać. Relacje nauczyciela z uczniami zawsze będą zajmowały ważne miejsce w procesie edukacji. Podobnie, możliwość skutecznego porozumienia, pełnego zaufania i wzajemnego szacunku, chęć zrozumienia siebie nawzajem zawsze będą u podstaw aktywnego i efektywnego uczenia się uczniów oraz ich wpływu na kształt tego procesu oraz przestrzeni współpracy i relacji społecznych w klasie.

Wychodzę z założenia, że w procesie edukacyjnym wypowiedzi dzieci świadczące o zrealizowanym celu nie są jedynym oczekiwanym przez nauczyciela i uczniów wynikiem. „Oprócz nich mogą się pojawić wyniki pozytywne nieoczekiwane (niezamierzone), które można nazwać »odpadami« informacyjnymi oraz wyniki negatywne przewidywane i nieprzewidywane”⁴. Zastanawiam się więc nad tym, jaka jest rola swobodnych wypowiedzi uczniów – pytań i stwierdzeń – w procesie edukacyjnym. Uważam, że mogą inicjować niezwykle

³ W. Kojs, *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, [w:] *Kształcenie pedagogiczne, artystyczne i etnologiczne w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie 50-lecie tradycji (1971–2021)*, U. Szuścik (red.), STUDIO NOA, Ireneusz Olsza, Katowice 2022, s. 114.

⁴ W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 85.

wartościowy akt komunikacyjny, specyficzny kontakt z nauczycielem, dzięki któremu można podjąć wartościową współpracę, nawiązać wartościowe relacje społeczne w fazie preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej – swoistych obszarach procesu edukacyjnego. Uważam także, podobnie jak Jolanta Szempruch, że edukacja „nie może być jedynie przekazem i pouczaniem, ale winna uczyć, „jak być współtwórcą siebie, sterować własnym życiem i stać się współpartnerem procesu edukacyjnego, jak być członkiem myślącym, wrażliwym i kreatywnym”⁵. Winna ukazywać różne możliwości i przestrzenie mądrego współdziałania z innymi ludźmi.

Pytania i stwierdzenia uczniów a obszary współpracy i relacji społecznych – kontekst teoretyczny

Proces edukacyjny traktuję jako pewien układ czynności i działań nauczyciela oraz uczniów o charakterze odwracalnym⁶, a więc jako proces, który bazuje na swoistej komunikacji nauczyciela z uczniami oraz uczniów z nauczycielem. Jednocześnie jest to proces długotrwały, podporządkowany celom programowym i zbieżnym z nimi celom indywidualnym obu stron edukacji. Osiągnięcie tych celów jest możliwe dzięki odpowiedniemu doborowi środków, metod, organizowaniu warunków i to nie tylko przez nauczyciela, ale i samych uczniów, co przejawia się w spontanicznie wypowiedzianych pytaniach i stwierdzeniach. Uważam, że jest to możliwe i niezwykle wartościowe dla budowania odpowiedniej przestrzeni dla edukacji, kształtowania kreatywności uczniów i nauczyciela w kontekście efektywnego procesu nauczania – uczenia się.

Najczęściej pod pojęciem „pytanie” rozumie się „zdanie wypowiedziane w zamiarze wypowiedzenia czegoś, uzyskania zezwolenia na coś itp.”⁷. Kazimierz Ajdukiewicz definiuje pytanie jako zdanie pytajne sprzężone z „pewnym zbiorem zdań w sensie logicznym, które stanowią dla tego zdania pytajnego odpowiedzi”⁸. Pytania zmieniają się pod względem złożoności, treści, celowości itp. wraz z rozwojem człowieka. Stanowią wskaźnik jego aktywności intelektualnej. Stwier-

⁵ J. Szempruch, *Uczenie się całościowe a wyzwania edukacyjne*, [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojasowi*, J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 164–173.

⁶ D. Sleszyński, *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995, s. 18.

⁷ H. Szkiłdź, S. Bik, B. Pakosz, C. Szkiłdź, *Słownik języka polskiego*, T. 2, W.N. PWN, Warszawa 1984, s. 1087.

⁸ K. Ajdukiewicz, *Zdania pytajne*, [w:] *Język i poznanie*, t. 1, *Wybór pism z lat 1920–1939*, W.N. PWN, Warszawa 2006, s. 279.

dzenia są takimi wypowiedziami, aktami mowy, za pomocą których podmiot oznajmia i orzeka o jakimś stanie rzeczy, komentuje, wydaje opinię, prezentuje sądy, wyraża intencje i emocje⁹. Różnią się od pytań stopniem pewności¹⁰.

Nauczyciele, stosownie do uzyskanych informacji uzyskanych dzięki spontanicznie zadawanym pytaniom i formułowanym przez uczniów stwierdzeniom, mogą odkryć luki w ich wiedzy, podjąć odpowiednie działania korektywne bądź kompensacyjne, w rezultacie – pomóc uczniom. Mogą wraz z nimi nadać nowy kształt wspólnocie edukacyjnej w klasie szkolnej, wytworzyć obszary współdziałania i porozumienia w kontekście wspólnie formułowanych zadań edukacyjnych.

Pytania i stwierdzenia uczniów mogą pojawiać się w różnych fazach procesu edukacyjnego i zajęć edukacyjnych, tym samym mogą także dotyczyć różnych obszarów współpracy w ramach tego procesu. Ich zaistnienie w formie samorzutnych wypowiedzi może wytworzyć specyficzną przestrzeń edukacyjną, nie tylko w tym tradycyjnym sensie – miejsca i form organizacji pracy, ale przede wszystkim w sensie specyficznych relacji międzyosobowych, współbycia dzieci ze sobą oraz z nauczycielem w związku z realizacją zadań edukacyjnych (odbiorom, przetwarzaniem i przekazywaniem informacji; gromadzeniem wiedzy i nabywaniem umiejętności). Przestrzenie te, inaczej – obszary komunikacji – obejmują współbycie dzieci (całej klasy i poszczególnych grup), dzieci i nauczyciela (każdego ucznia i nauczyciela, klasy i nauczyciela), a także wszystkich dzieci, nauczyciela i sojuszników klasy (szczególnie rodziców).

Do nauczyciela docierają różnorodne informacje, które poddaje selekcji i syntezie. Musi więc koncentrować się na tym, co zdarza się w danej chwili, a jednocześnie brać pod uwagę dokonanie zmiany. Jest to bardzo trudne zadanie, gdyż „zmiana wymaga umiejętności formowania myślowego modelu przyszłej rzeczywistości oraz zrozumienia istoty i wartości funkcjonujących w nich elementów. Wyodrębnienie i zaakceptowanie tych elementów oraz logiczne i funkcjonalne ich ułożenie w określone sekwencje umożliwia zbudowanie mniej lub bardziej ogólnej struktury, na podstawie której może „antycypować przyszłe pożądane lub niepożądane stany rzeczy”¹¹. Przeżywanie i wdrażanie

⁹ A. Dąbrówka et al., *Słownik synonimów*, Świat Książki, Warszawa 1997, s. 87.

¹⁰ M. Danielewiczowa, *Krzyżowanie się punktów widzenia jako kategoria organizująca znaczenie leksykalne (na przykładzie czasowników epistemicznych)*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, S. Nycz (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, ss. 185–196; R. Grzegorzycowa, *Punkt widzenia nadawcy w znaczeniach leksemów*, [w:] *ibidem*, s. 161–176; Z. Muszyński, *Punkt widzenia a relatywizm*, [w:] *ibidem*, s. 33–46; E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*, [w:] *ibidem*, s. 47–64.

¹¹ W. Andrukowicz, *Edukacja integralna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 168–169.

do praktyki szkolnej przysłych stanów rzeczy na skutek wypowiedzi uczniów może być wartościowym elementem sztuki bycia nauczycielem.

Procesy odbioru i transmisji informacji można analizować w zakresie realizacji trzech faz działania edukacyjnego, procesu edukacyjnego: preparacyjnej (przygotowawczej), realizacyjnej i kontrolno-oceniającej. Każda z faz może być nadbudowywana przez kolejne poziomy informacyjne i metainformacyjne. W kontekście czynności i działań nauczyciela największej możliwości w zakresie podejmowanej refleksji (czynności i działań o charakterze badawczym skierowanych na uczniów) dają nauczycielowi:

- na poziomie nauczania – faza realizacyjna, podczas której na bieżąco podejmuje kontrolę i ocenę działań uczniów, faza kontrolno-oceniająca, podczas której podejmuje kontrolę i ocenę końcową działania edukacyjnego uczniów;
- na poziomie uczenia się – faza preparacyjna, podczas której obserwuje projektowanie i planowanie zadań przez uczniów, faza realizacyjna, podczas której obserwuje, podejmuje bieżącą kontrolę i ocenę działań uczniów, faza kontrolno-oceniająca, podczas której podejmuje końcową kontrolę i ocenę działania edukacyjnego uczniów¹². Wtedy też, dzięki wypowiedziom uczniów, zauważa ich aktywność, może podjąć decyzje o ewentualnym zużyciu skierowanych do niego i klasy informacji w związku z realizacją celów kształcenia.

W pracy pedagogicznej nauczyciel podejmuje także szereg innych działań, takich jak: motywująco-pobudzające, instruktażowe, organizacyjne, kontrolne, oceniające, korektywne (naprawcze), alternatywne, naprowadzające, profilaktyczno-prognostyczne, refleksyjne, twórcze, etykietalne¹³.

Każda wypowiedź nauczyciela i dzieci jest tak naprawdę wskaźnikiem czynności i działań podejmowanych przez obie strony procesu edukacyjnego. Na podstawie materiału badawczego odnotowałam rodzaje czynności nauczyciela bezpośrednio poprzedzające pytania lub stwierdzenia uczniów lub następujące bezpośrednio po nich. Są wśród nich zarówno jego zachowania werbalne, jak i niewerbalne: akceptowanie, demonstrowanie, dyktowanie, dziękowanie,

¹² B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007; B. Oelszlaeger-Kosturek, *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018.

¹³ B. Oelszlaeger, „Wiedzieć jak...” – +zadaniem studiujących pedagogikę, [w:] *Proces kształcenia akademickiego studenta*, Wydawnictwo Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2009, s. 145–161.

głośne czytanie, ignorowanie, informowanie, instruowanie, komentowanie, kontrolowanie, obserwowanie, ocenianie, odpowiadanie, omawianie, ostrzeżenie, pisanie, poprawianie swojego błędu, poprawianie, potakiwanie, powtarzanie wypowiedzi za uczniem, proponowanie, przeproszanie, rozdawanie środków dydaktycznych, słuchanie, stwierdzanie, sugerowanie, udzielanie głosu uczniowi, unikanie odpowiedzi, upominanie, witanie się, wydawanie polecenia, wyjaśnianie, zadanie pytania, zapowiadanie.

Czynności podejmowane przez nauczyciela wchodzą w skład jego działań przygotowawczych oraz informacyjnych (transmisyjnych oraz odbiorczo-reaktywnych/transmisyjnych). Działania transmisyjne są wcześniej zaplanowanymi przez nauczyciela działaniami w związku z przekazywaniem uczniom informacji lub zlecaniem zadań edukacyjnych. Nauczyciel posługuje się w tym wypadku takimi środkami i metodami pracy, które umożliwiają przekazanie uczniom jak największej liczby informacji, a nawet ustrukturyzowanej wiedzy. Z jednej strony działania te są sprzężone z metodami podającymi, z drugiej – z metodami aktywnymi, kiedy nauczyciel aktywizuje uczniów do samodzielnego poszukiwania informacji. Działania odbiorczo-reaktywne/transmisyjne są podejmowane przez nauczyciela bezpośrednio na skutek czynności i działań uczniów, w tym najczęściej ich pytań i stwierdzeń. Można wśród nich wyróżnić czynności i działania reaktywne/transmisyjne o charakterze pozytywnym (kiedy nauczyciel odbiera od uczniów informacje i uwzględnia je podczas zajęć) oraz działania reaktywne/transmisyjne o charakterze negatywnym (kiedy nauczyciel wprawdzie odbiera informacje od uczniów, ale na różne sposoby je ignoruje), tym samym pozbawia uczniów informacji zwrotnej, co może ich demotywować do dalszej pracy.

Aby dokonać wielu analiz w kontekście tak pojmowanej w klasie komunikacji i jej oddziaływania na kształt procesu edukacyjnego, wyznaczyłam model, który ujmuje zarówno kolejne poziomy komunikacji nauczyciela z uczniami oraz uczniów z nauczycielem, typy tej komunikacji oraz obszary współpracy lub jej braku między obu stronami procesu edukacyjnego. Skupiając się na przedmiocie wypowiedzeń pytających i stwierdzających uczniów, można poznać, czy i jak dalece dotyczą one relacji społecznych oraz czego konkretnie w ich zakresie. Proponowany model komunikacji ma charakter interakcyjny, co oznacza, że nauczyciel i uczniowie naprzemiennie pełnią role nadawców i odbiorców informacji (wiadomości)¹⁴, a zatem bywają zarówno mówcami,

¹⁴ J. Maciąg, *Komunikacja interpersonalna w relacji nauczyciel – uczeń*, [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, W. Kojs, Ł. Dawid (red.), Wydawnictwo UŚ, Katowice 2001, s. 106.

jak i słuchaczami¹⁵. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń (uczniowie) dysponują określoną wiedzą. Tak więc można stwierdzić, że obie strony procesu edukacji współtworzą kontekst zarówno wypowiedzi pytajnej, jak i stwierdzającej uczniów¹⁶. W modelu tym inicjatorem czynności i działań transmisyjnych nauczyciela jest sam nauczyciel (w danym kontekście edukacyjnym). Najczęściej można je rozpoznać po werbalnych komunikatach kierowanych do uczniów. Nauczyciel może także przekazywać komunikaty w sposób niewerbalny. Inicjatorami czynności i działań odbiorczo-reaktywnych/transmisyjnych nauczyciela są uczniowie, a konkretniej – co stanowi przedmiot zainteresowań niniejszego opracowania – ich pytania i stwierdzenia. Wypowiedzi te występują zawsze w określonym kontekście edukacyjnym, najczęściej po jakimś komunikacie nauczyciela, będącym przejawem czynności i działań transmisyjnych – poziom pierwszy w każdym modelu komunikacyjnym w poniższych tabelach 1–7). Zadane przez ucznia pytanie lub wygłoszone na forum klasy stwierdzenie, może zostać podjęte przez nauczyciela, który reagując, podejmuje określone czynności i działania (z drugiego i każdego kolejnego poziomu w danym modelu komunikacyjnym).

Dla refleksyjnego nauczyciela ważne są te ciągi (sekwencje) komunikatów z uczniem (uczniami), które są nie tylko transmitowane i odbierane (cały akt komunikacyjny kończyłby się wtedy na poziomie drugim), ale przebiegają dalej, poprzez kolejne poziomy komunikacji. Ważne są całe strumienie aktywności¹⁷, które przyjmują różne formy – od najmniej do najbardziej rozbudowanych ze względu na liczbę kolejnych poziomów komunikacji. Można zatem mówić o takich ciągach komunikatów, które można by określić sprzężeniem zwrotnym, „poprzez obserwację uczniów i zadawanie im pytań, sygnalizowania chęci podtrzymania kontaktu”¹⁸, uzgadnianie znaczeń¹⁹. Można mówić

¹⁵ M. Ligęza, *Rola pytań dzieci 3-6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1992, s. 190.

¹⁶ E. Biłos, *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1987, s. 37–61.

¹⁷ M. Dąbrowska, *Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel–uczeń w procesie wykonywania zadania*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1992, s. 93.

¹⁸ M. Wasielewski, *Komunikacja interpersonalna warunkiem efektywności kształcenia*, [w:] *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*, J. Gabzdyl (red.), PWSZ, Racibórz 2009, s. 158.

¹⁹ S.P. Morréale et al., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Przeł. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 36.

o badaniu w działaniu podejmowanym przez nauczyciela, koncentrującym się na identyfikacji problemów, szybkim znalezieniu rozwiązań²⁰. Poziom drugi, a więc czynności nauczyciela i ucznia o charakterze odbiorczo-reaktywnym/transmisyjnym, może być wielokrotnie powtarzany w różnych innych typach modeli. Wyniki badań umożliwiły mi wyznaczenie różnych typów takich modeli, które nazwałam odpowiednio do liczby samorzutnych wypowiedzeń uczniów w ciągach komunikacyjnych, np. model komunikacyjny typu 1–2, model komunikacyjny typu 1–3 itd.²¹. Istotne są te czynności i działania, które w sposób widoczny determinują kształt dalszego przebiegu procesu edukacyjnego. Sekwencje te zawsze kończą się jakimiś czynnościami i działaniami nauczyciela o charakterze pozornie odbiorczym. W takim przypadku nie widać zainteresowania nauczyciela tym, co uczeń mówi w związku z wykorzystaniem jego myśli w kreowaniu procesu edukacyjnego i tak na przykład ignoruje wypowiedź ucznia, upomina ucznia itp. Tym samym, być może nie zawsze zdając sobie z tego sprawę, nauczyciel transmituje kolejne komunikaty (niewerbalne) z konsekwencjami dla przebiegu procesu edukacyjnego.

Pytania i stwierdzenia uczniów a obszary współpracy i relacji społecznych – kontekst praktyczny

Współprzeżywanie, współbycie, współpraca, współtworzenie to kilka ważnych cech swoistej przestrzeni, w której współdziałają uczniowie i nauczyciel.

Zamieszczone poniżej przykłady aktów komunikacyjnych przedstawiają obszary współpracy (tabele 1–4), a w jej zakresie – relacji społecznych nauczyciela z uczniami w fazie preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej zajęć edukacyjnych w klasach I–III, które odnotowałam w czasie obserwacji zajęć edukacyjnych w tradycyjnie prowadzonym procesie edukacyjnym, czyli w formie kształcenia zintegrowanego. Efektem tej swoistej współpracy i pełnego zrozumienia komunikacji może być wykreowanie nowych pomysłów do zastosowania w całym procesie edukacyjnym, którym objęty jest nauczyciel (jako jego kierownik) i uczniowie (jako jego uczestnicy, ale i możliwi współtwórcy). Z kolei tabele 5–8 ujmują przykłady aktów komunikacyjnych ilustrujących zainicjowanie szczególnych sytuacji i relacji społecznych przez uczniów domagających się współpracy z nauczycielem skupionej na uczniach potrzebujących pomocy w czasie zajęć edukacyjnych. W niektórych przypadkach, jak się okazuje, mimo starań uczniów, nauczyciel nie podejmuje takiej współpracy (tabele 5 i 6).

²⁰ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GTP, Gdańsk 2004, s. 53.

²¹ Por.: B. Oelszlaeger-Kosturek, *op. cit.*, s. 96–107.

Tabela 1 przedstawia obszar współpracy nauczyciela z uczniami klasy drugiej w fazie preparacyjnej danego działania/zajęcia edukacyjnego w zakresie edukacji plastyczno-technicznej.

Tabela 1. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy preparacyjnej działania (zadania) edukacyjnego²².

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Wiosna w słowie, śpiewie i rysunku.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji plastyczno-technicznej. Nauczycielka wyjaśnia, na czym polega zadanie: „Będziemy robić z waty i bibuły bazie. Niektóre dzieci będą owijały, a inne będą robić na karteczkach (...)”.	transmisyjne	uczeń	pytanie i stwierdzenie: „Mogę wziąć wacik? Zostało kilka, w domu mam pełno wacików, to sobie zrobię”.
II		uczeń „Mogę wziąć wacik? Zostało kilka, w domu mam pełno wacików, to sobie zrobię”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Proszę”.
III		nauczyciel „Proszę”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	uczeń	pytanie A ja mogę?
IV		nauczyciel „Tak”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	uczeń	pytanie A ja też?
V		nauczyciel „Tak, proszę. Ale nie róbcie teraz, bo mamy za mało czasu, tylko w domu. Dam wam bibułę”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Na fazę preparacyjną dotyczącą danego działania (zadania) edukacyjnego nakłada się faza preparacyjna dotyczącej pracy domowej. Jednocześnie jest to in-

²² We wszystkich przykładach podaję oryginalny zapis wypowiedzi uczniów i nauczycieli, zaprotokołowany podczas obserwacji zajęć edukacyjnych, a także oryginalne, pochodzące z konspektów, zapisy tematów i celów zajęć edukacyjnych.

teresujący przykład na akceptację przez nauczyciela propozycji ze strony uczniów, a dotyczący zakresu realizacji zleconego zadania. Tym samym nawiązują się interesujące relacje nauczyciela z uczniami, komunikacja dotycząca zadania edukacyjnego, a obszar współpracy zapoczątkowanej w szkole przenosi się na obszar współpracy w domach rodzinnych (być może włączą się do niego także rodzice).

W tabeli przykładzie 2 ukazany jest przykład pracy nauczyciela z uczniami w fazie realizacyjnej podczas edukacji polonistycznej w klasie drugiej. Nauczycielka czyta fragmenty wierszy Juliana Tuwima, a zadaniem dzieci jest odgadnięcie, która z ilustracji do nich pasuje.

Tabela 2. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy realizacyjnej działania (zadania) edukacyjnego.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Julian Tuwim – twórca poezji dziecięcej. Lubimy czytać wiersze Juliana Tuwima. Ustne komponowanie dalszego ciągu opowiadania na podstawie wiersza Juliana Tuwima pt. „Słoń Trąbalski”. Wycinanie i klejenie kartonu – pacynka słoń. Odczytywanie godzin na zegarze. Dlaczego jest dzień i noc?	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji polonistycznej. Nauczycielka czyta fragmenty wierszy Juliana Tuwima. Zadaniem uczniów jest odgadnięcie, która z przygotowanych ilustracji do nich pasuje.	transmisyjne	uczeń	pytanie: „Proszę pani, został nam jeszcze słoń – czy mogę go zawiesić”.
II		uczeń „Proszę pani, został nam jeszcze słoń – czy mogę go zawiesić”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Zawieś, a ja przeczytam pierwszą zwrotkę wiersza”.
III		nauczyciel „Zawieś, a ja przeczytam pierwszą zwrotkę wiersza.”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

W powyższym przykładzie aktu komunikacyjnego pojawiło się pytanie ucznia z intencją zaproponowania zmiany w działaniu klasy. Nauczycielka prawidłowo odczytała jego znaczenie i zgodziła się na propozycję ucznia dotyczącą budowania zbioru środków dydaktycznych. Mamy zatem do czynienia z tworzeniem obszaru współpracy nauczyciela z uczniem, której beneficjentami są wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego – nauczyciel, który uzyskał w ten sposób pomocnika oraz pozostali uczniowie, którzy mieli ułatwione odebranie treści fragmentu wiersza.

Kolejny przykład (tabela 3) przedstawia obszar komunikacji między nauczycielem a uczniami w fazie kontrolno-oceniającej. Zadanie, które podlegało kontroli i ocenie, miało charakter długofalowy, związane było z hodowaniem roślin.

Tabela 3. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy kontrolno-oceniającej działania (zadania) edukacyjnego.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Wiosna w słowie, śpiewie i rysunku.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji polonistycznej i przyrodniczej. Nauczycielka sprawdza, które dzieci wykonały pracę domową i przyniosły do klasy ziarenka, z których wyrosną rośliny.	transmisyjne	uczeń	Pytanie: „Można na poniedziałek?”
II		uczeń „Można na poniedziałek?”	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Można w poniedziałek, bo jutro jest sobota i nikogo tu nie będzie”.
III		nauczyciel „Można w poniedziałek, bo jutro jest sobota i nikogo tu nie będzie”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Prośba ucznia o możliwość przedstawienia rezultatu swojej hodowli w innym terminie została przez nauczycielkę zaakceptowana, tym samym

współdziałanie nauczyciela z uczniem miało charakter indywidualnej relacji, w której obie strony zdecydowały o czasie kontroli i oceny.

Kontrola i ocena (w tym samokontrola i samoocena) mogą mieć także charakter bieżący. Działania te, jako specyficzne działania badawcze, mogą być podejmowane w czasie działań realizacyjnych. Tabela 4 przedstawia ten właśnie przypadek, który zaistniał w klasie trzeciej na zajęciach z edukacji plastycznej.

Tabela 4. Przykład komunikacji w klasie trzeciej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy realizacyjnej i bieżącej, kontrolno-oceniającej, działania (zadania) edukacyjnego.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Dbamy o swoje środowisko. Utrwalenie wiadomości o ptakach, owadach i ssakach leśnych. Wzbogacenie słownictwa związanego z przyrodą i ekologią. Układanie zdań nt. środowiska. Doskonalenie mnożenia i dzielenia w zakresie 1000.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji plastycznej. Dzieci projektują znaczki dla przyjaciela przyrody. Mają do dyspozycji kartki z bloku, kredki, flamastry. Rozmawiają. Nauczycielka upomina jednego z nich, ale równocześnie zachęca do dalszej pracy: „Romek, od kiedy tak krzyczysz? Na pewno skończyłeś? Spójrz, a może tutaj jeszcze poprawisz?”.	transmisyjne	uczeń	stwierdzenie: „Już mi się nie chce”.
II		uczeń „Już mi się nie chce”.	działanie realizacyjne/kontrolno-oceniające bieżące i samokontrolne oraz samooceniające transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Szkoda, bo mógłby to być ładny obrazek”.
III		nauczyciel „Szkoda, bo mógłby to być ładny obrazek”.	odbiorczo-reaktywne/ transmisyjne	----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Powyższy przykład ukazuje interesujący obszar współbycia nauczycielki z uczniem. Akt komunikacyjny między nimi z pewnością został zaobserwowany przez inne dzieci w klasie, które odczytały go jako przykład na to, że nauczycielka wychodzi naprzeciw ich potrzebom, rozumie ich rozterki i problemy. Kontrola i ocena nauczycielki odbyła się w czasie zajęć realizacyjnych dotyczących całej klasy. Jednak, jak można wywnioskować na podstawie tego przykładu, każdy z uczniów jest przez nauczycielkę wysłuchiwany, co może zaprezentować budowaniem dobrego obszaru do współdziałania w przyszłości.

Kolejne przykłady (tabele 5–8) dotyczą działań kontrolno-oceniających (skierowanych na innych uczniów) podejmowanych na bieżąco przez uczniów. Zaobserwowałam trzy typy takich relacji i obszarów współdziałania zainicjowanych pytaniami i stwierdzeniami uczniów. Przedstawiam je także w formie kolejnych poziomów komunikacyjnych, choć czasami niektóre wypowiedzi uczniów są ignorowane przez nauczyciela:

- gdy jeden z uczniów informuje nauczyciela i klasę o potrzebie pomocy innemu uczniowi (tabele 5, 6);
- gdy jeden uczeń tłumaczy kolegę z nieprawidłowego działania, o czym informuje nauczyciela i klasę (tabela 7);
- gdy jeden z uczniów chce pomóc koledze lub mu pomaga w czasie zajęć edukacyjnych, o czym informuje nauczyciela i klasę (tabela 8).

W każdym z trzech przypadków uczniowie inicjowali kontakt z nauczycielem, prawdopodobnie mając nadzieję, że to przerodzi się w udzielenie pomocy innym uczniom lub, że nauczyciel zaakceptuje już udzieloną pomoc koleżeńską. Tylko dwie tabele ilustrują właściwą reakcję nauczyciela (tabele 6, 7).

Pierwszy przypadek, kiedy uczeń inicjuje współpracę nauczyciela z innym uczniem, kolegą, który wymaga pomocy, ilustrują tabele 5 i 6. W tabeli 5 ujęłam przykład na nieprawidłową reakcję nauczyciela w związku z potrzebą zbudowania obszaru współpracy. Zamiast pozytywnie zmotywować ucznia, który ma kłopoty z zakończeniem zadania i nie może wraz z całą klasą przejść do następnego, nauczyciel krytycznie wyraża się na temat jego pracy, porównując go z innym słabym uczniem. W ten sposób jednocześnie ośmiesza dwóch uczniów na forum klasy. Nie ma tu więc mowy o żadnej współpracy.

Tabela 5. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w związku z działaniami kontrolno-oceniającymi podejmowanymi przez uczniów na bieżąco.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Poznajemy i oceniamy postępowanie bohaterów baśni: „Dziecię elfów”. Zapoznanie uczniów z twórczością J.Ch. Andersena. Sprawdzian wiadomości – dodawanie i odejmowanie. Przedstawienie, środkami plastycznymi – „Co motyl zobaczył w trawie?”.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji polonistycznej. Uczniowie pod kierunkiem nauczycielki dobierają tytuły w formie równoważników zdań do ilustracji z baśni. Wszystko przepisują z tablicy. Następnie informuje i wydaje polecenie w związku z przejściem do fragmentu zajęć z edukacji matematycznej: „Powtórzmy sobie teraz dodawanie i odejmowanie. Odetnijcie ćwiczenie z motylkami”.	transmisyjne	uczeń	pytanie: „Ma pani nożyczki?”.
II		uczeń „Ma pani nożyczki?”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	odpowiada „Tak. Są w szufladzie”.
III		nauczyciel „Tak. Są w szufladzie”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	uczeń	pytanie „Odciąć te motylki?”.
IV		uczeń „Odciąć te motylki?”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	odpowiada „Tak”.
V		nauczyciel „Tak”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	uczeń	stwierdzenie „Proszę panią, a Olek jeszcze pisze”.

VI		uczeń „Proszę panią, a Olek jeszcze pisze”.	odbiorczo- -reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	ocenia i wy- daje polecenie „Olek, wszyscy już skończyli, nawet Woj- tek. Szybko kończ”.
VII		nauczyciel „Olek, wszyscy już skończyli, nawet Wojtek. Szybko kończ”.	odbiorczo- -reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 6 ujęłam przykład ilustrujący właściwą reakcję nauczyciela, który wsłuchuje się w informację ucznia o potrzebie pomocy innemu uczniowi. Można zatem sądzić, że nauczycielka podjęła odpowiednie działanie pomocowe w jego kierunku, tym samym nawiązała się wartościowa relacja społeczna zainicjowana przez ucznia zgłaszającego problem.

Tabela 6. Przykład komunikacji w klasie pierwszej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy realizacyjnej i bieżącej, kontrolno-oceniającej, działania (zadania) edukacyjnego.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca-odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Powtórzenie wiadomości o rzeczownikach.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji polonistycznej. Uczniowie pracują w dwuosobowych grupach – wyodrębniają rzeczowniki w ciągach literowych. Nauczycielka obserwuje ich pracę.	transmisyjne	uczeń	stwierdzenie: „Proszę panią, a Piotrusio- wi trzeba pomóc”.
II		uczeń „Proszę panią, a Piotrusiowi trzeba pomóc”.	działanie realizacyjne/ kontrolno-oceniające bieżące	nauczyciel	zadaje pytanie „A co się dzieje?”
III		nauczyciel „A co się dzieje?”	odbiorczo- -reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Przypadek drugi zawiera tabela 7. Jest interesujący z tego względu, że ukazuje niezwykłą wrażliwość ucznia wobec kolegi. Uczeń, który zgłasza problem, próbuje wytłumaczyć kolegę z niewłaściwego zachowania.

Tabela 7. Przykład komunikacji w klasie pierwszej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w związku z działaniami kontrolno-oceniającymi podejmowanymi przez uczniów na bieżąco.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca-odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Żegnamy zimą. Wypowiedzi na temat zabaw zimowych na podstawie obrazka ułożonego z części. Układanie listu do zimy z rozsypanki zdaniowej. Pisanie ze słuchu z komentarzem. Dobieranie tytułu do fragmentu piosenki o zimy. Odejście z przekroczeniem progą dziesiętkowego typu: 12 – n.	nauczyciel Dzieci powracają po przerwie do klasy. Zaczynają zabawę w pajęczynę. Nauczyciel reaguje na aktualną sytuację problemową, gdyż dowiaduje się, że jeden z uczniów, Sylwek, popchnął koleżankę: „Kto cię do tego namówił? Przecież wiesz, że tak nie wolno”. S: „Ale on mnie namawiał”. „Sylwek, ty masz własny rozum i wiesz, że tak nie należy robić. Sylwek wędruje do pajęczyny i prosi, żeby się zastanowił, co zrobił i co ma w związku z tym teraz zrobić”.	transmisyjne	uczeń	stwierdzenie: „Ale ja myślę, że to wszystko wina tej choroby i gdyby jej nie było, to by było wszystko dobrze”.
II		uczeń „Ale ja myślę, że to wszystko wina tej choroby i gdyby jej nie było, to by było wszystko dobrze”.	działanie realizacyjne/kontrolno-oceniające bieżące transmisyjne	nauczyciel	akceptuje „Ja porozmawiam z rodzicami Sylwka, a teraz wracamy do pracy.
III		nauczyciel „Ja porozmawiam z rodzicami Sylwka, a teraz wracamy do pracy.	odbiorczo-reaktywne/transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Ciekawym przykładem ilustrującym próbę stworzenia obszaru współpracy i nawiązania relacji społecznych jest sytuacja komunikacyjna przedstawiona w tabeli 8.

Tabela 8. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w związku z działaniami kontrolno-oceniającymi podejmowanymi przez uczniów na bieżąco.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Wiosna budzi zapachami i kolorami.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji polonistycznej, przyrodniczej i plastycznej. Uczniowie realizują zadania w kartach pracy. Nauczycielka wydaje polecenie i wyjaśnia zadanie: „Bardzo proszę, przeczytaj zdania w chmurkach, połącz zdania o podobnym znaczeniu. I z tych fragmentów, gdzie wskazywaaliśmy mowę poetycką – wymyśl poety, piękne słowa i mowę potoczną, tak samo teraz musicie uważnie przeczytać zdania w chmurkach i dobrać je w pary. Mowę potoczną i poetycką. Każdy zatem sam próbuje połączyć w pary, a następnie sprawdzimy, czy dobrze zrozumieliście znaczenie, znaczenie słów, zdań”.	transmisyjne	uczeń	pytanie: „To ołówkiem czy kredką?”.
II		uczeń „To ołówkiem czy kredką?”.	odbiorczo-reaktywne/transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Wszystko jedno”.
III		nauczyciel „Wszystko jedno”.	odbiorczo-reaktywne/transmisyjne	uczeń	„To ołówkiem, bo tu, patrz...”.

IV		uczeń „To ołówkiem, bo tu, patrz...”.	(działanie realizacyjne/ kontrolno- -oceniające bieżące) transmisyjne	nauczyciel	„Obojętne”.
V		nauczyciel „Obojętne”.	odbiorczo- -reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Jeden z uczniów pomaga innemu, instruując go na temat narzędzia pracy potrzebnego do wykonania zadania, podając nawet pewne argumenty. Ten ważny z punktu widzenia procesu wychowania akt komunikacyjny nie został doceniony przez nauczyciela, który mógł np. pochwalić ucznia udzielającego pomocy.

Podsumowanie

Włączanie uczniów do współdecydowania o działaniach edukacyjnych daje im poczucie współodpowiedzialności i współtworzenia oraz jest wyrazem podmiotowego traktowania wychowanków. Sprawia, że uczniowie mają możliwość, w sposób naturalny, podejmować działania o charakterze kontrolnym i oceniającym, jak i samokontrolnym i samooceniającym. Każda ich spontaniczna wypowiedź (pytanie, stwierdzenie) jest przejawem procesu myślenia krytycznego bazującego na wartościowaniu (ocenie) czyichś działań i/lub ich rezultatów oraz działań własnych. W wielu sytuacjach edukacyjnych widać troskę nauczyciela, który nie pozostawia wypowiedzi uczniów bez reakcji. Tym samym podejmuje na bieżąco kontrolę i ocenę ich działań, a jednocześnie – refleksję na temat własnych działań, która staje się również częścią fazy preparacyjnej kolejnego działania czy zadania edukacyjnego²³.

Najważniejszym, a zarazem najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest zbudowanie z uczniami relacji partnerskiej poprzez okazanie szacunku i zrozumienia wobec potrzeb, niepowodzeń ucznia, jak również otwartości na jego zainteresowania i pomysły. Okazywanie uczniom życzliwości i akceptacji

²³ B. Oelszlaeger-Kosturek, *(Autorefleksja) pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wgląd w praktykę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2020, s. 109-114.

pozwała nauczycielowi zdobyć uznanie i zaufanie dzieci, przejawiające się ich twórczą i aktywną postawą w życiu szkoły, co z kolei ma przełożenie na radzenie sobie z wyzwaniem nie tylko teraźniejszości, ale i przyszłości.

dr hab. Beata Oelszlaeger-Kosturek jest profesorem Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu. Jej zainteresowania naukowe obejmują: cechy samokontroli i samooceny jako działań podmiotowych uczniów klas młodszych; uwarunkowania kształcenia nauczycieli; aspekty podmiotowości w kształceniu nauczycieli i uczniów klas I-III; uczenie się uczniów klas młodszych; pytania i stwierdzenia uczniów; działania nauczycieli; innowacje pedagogiczne; edukację wczesnoszkolną i przedszkolną w Polsce i na świecie; współpracę szkoły i przedszkola z rodzicami; kształcenie studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli; aktywność nauczycieli w środowisku lokalnym.

Katarzyna Warchoł, Krzysztof Warchoł, Maciej Huzarski,
Agnieszka Huzarska, Izabela Huzarska

Sport dzieci i młodzieży w procesie wychowania fizycznego współczesnej szkoły

Streszczenie: Sport uprawiany przez uczniów jest doskonałą formą zabawy, wspiera proces tworzenia pozytywnych relacji z rówieśnikami, jak również pozwala czerpać satysfakcję z pokonywania własnych ograniczeń czy słabości. Dzieci i młodzież wykazują potrzebę rywalizacji sportowej już od najmłodszych lat, a sport może być tą formą aktywności fizycznej, która nauczy ich poszanowania występujących w nim reguł i zasad, uznania dla osób odnoszących sukces, ale również okazywania szacunku w odniesieniu do tych, którzy w danej sytuacji ponieśli porażkę. Sport dzieci i młodzieży został wpisany do treści obowiązującej podstawy programowej wychowania fizycznego – na wszystkich etapach edukacji. W artykule zostały przedstawione podstawowe cele, zadania i funkcje sportu szkolnego w ogólnym procesie wychowania dzieci i młodzieży we współczesnej szkole. Opracowanie zawiera też przegląd wybranych artykułów i opracowań na temat roli sportu dzieci i młodzieży w systemie edukacji. Autorzy publikacji przedstawili również propozycje rozwiązań modelowych w zakresie organizacji sportu szkolnego.
Słowa kluczowe: szkoła, wychowanie fizyczne, sport dzieci i młodzieży.

Summary: Sport¹ practised by students is an excellent form of play that supports the process of building positive relationships with peers. Additionally, it allows them to derive satisfaction from overcoming their own limitations or weaknesses. Children and youth demonstrate the need for sports competition from an early age, and sports can serve as a physical activity that teaches them to respect the rules and principles within it. It also instils appreciation for individuals achieving success, as well as respect for those who face defeat in a given situation. The sports activities for children and youth are incorporated into the content of the mandatory physical education curriculum at all levels of education. The article presents the fundamental goals, tasks, and functions of school sports in the overall process of educating contemporary children and youth. The paper also includes a review of selected articles and studies on the role of sports for children and youth in the education system. The authors of the publication have also put forward model solutions for organizing school sports.
Keywords: school, physical education, sports for children and youth

¹ Sport for Children and Youth in the Process of Physical Education in Contemporary Schools

Wstęp

Poszukiwania nowych sposobów zwiększania systematycznej aktywności fizycznej dzieci i młodzieży staje się dzisiaj jednym z priorytetowych zadań obecnej szkoły. Sport uprawiany przez uczniów jest doskonałą formą zabawy, wspiera proces tworzenia pozytywnych relacji z rówieśnikami, jak również pozwala czerpać satysfakcję z pokonywania własnych ograniczeń lub słabości. Dzieci i młodzież wykazują potrzebę rywalizacji sportowej już od najmłodszych lat a sport może być tą formą aktywności fizycznej, która nauczy ich poszanowania występujących w nim reguł i zasad, uznania dla osób odnoszących sukces, ale również okazywania szacunku w odniesieniu do tych, którzy w danej sytuacji ponieśli porażkę. Wydaje się, że istnieje również konieczność uczenia dzieci rywalizacji sportowej nie tylko w wymiarze personalistycznym, indywidualnym, ale też grupowym oraz drużynowym. Sport dzieci i młodzieży został wpisany do treści obowiązującej podstawy programowej wychowania fizycznego – na wszystkich etapach edukacji. W ramach kompetencji społecznych uczeń powinien uczestniczyć „w sportowych rozgrywkach klasowych w roli zawodnika, stosując zasady „czystej gry”: szacunku dla rywala, respektowania przepisów gry, podporządkowania się decyzjom sędziego, właściwego zachowania się w sytuacji zwycięstwa i porażki, podziękowania za wspólną grę, pełnienia roli organizatora, sędziego i kibica w ramach szkolnych zawodów sportowych, wyjaśniania zasad kulturalnego kibicowania”².

Mając na uwadze rolę i znaczenie sportu szkolnego w ogólnym rozwoju psychofizycznym uczniów, autorzy artykułu podjęli się próby przeanalizowania wybranych aspektów teoretycznych i metodycznych sportu dzieci i młodzieży.

Sport szkolny jako źródło uniwersalnych wartości

Walory aksjologiczno-wychowawcze działalności sportowej dzieci oraz młodzieży skłaniają jeszcze raz do podkreślenia roli i znaczenia zasady *fair play*. Jest ona traktowana jako norma główna, regulująca oblicze moralne sportu, w tym również sportu szkolnego. Prowadzenie gry lub rywalizacji sportowej

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. poz. 356.

zgodnie z kodeksem postępowania *fair play* zapewnia aktywności sportowej określone piękno, szlachetność i uczciwość. Walka sportowa powinna być ukierunkowana na dążenie do zwycięstwa, do osiągnięcia jak najlepszego rezultatu, jednak te dążenia nie mogą charakteryzować się regułą „zwycięstwa za wszelką cenę”. Niestety, takie postępowanie coraz częściej obserwujemy już na poziomie szkolnym.

Sport szkolny powinien stać się obszarem i terenem merytorycznego wsparcia zadań wychowawczych, realizowanych w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. Wymaga to jednak pełnej świadomości i przekonania co do rzeczywistych, a nie pozorowanych, wartości tkwiących w aktywności sportowej dzieci i młodzieży.

Rozgrywki sportowe nie mogą być waloryzowane antagonizująco wobec innych rodzajów edukacji i traktowane jako zagrożenie dla osiągnięć intelektualnych ucznia. Jesteśmy przekonani, że pojawiające się często głosy krytyczne pozbawione są merytorycznych przesłanek. Uczeń postrzegany jest często w wymiarze aktualistycznym i doraźnym, a nie prospektywnym i ustawicznym. Nie oznacza to wcale nadania sportowi szkolnemu statusu lidera w procesie wychowania, a tylko zachęca grona pedagogiczne i środowiska szkolne do zintegrowanej, wychowawczej działalności.

Stałym i pożądanym elementem każdej inicjatywy wychowawczej szkoły powinny być stosowne zapisy odnoszące się do życia sportowego podopiecznych i wychowanków. Z tej perspektywy należałoby określić cele i zadania sportu szkolnego, ustalić plan i harmonogram konkretnych działań, wyznaczyć osoby odpowiedzialne za organizację sportu szkolnego, zadbać o właściwą oprawę i przebieg zawodów sportowych ze szczególnym uwzględnieniem treści wychowawczych, ustalić zasady finansowania działalności sportowej, nagradzania i wyróżniania uczniów angażujących się we wszelką działalność sportową. Działania takie mogłyby w znacznym stopniu podnieść rangę sportu szkolnego w opinii nauczycieli, wychowawców, rodziców, a przede wszystkim dzieci i młodzieży.

Oczekiwania społeczne w odniesieniu do sportu szkolnego są bardzo duże i dotyczą różnorodnych kwestii. W tym obszarze prowadzone są od wielu lat badania naukowe nad socjalizacyjnymi funkcjami sportu. Zdaniem Urszuli Kluczyńskiej sport odgrywa ważną rolę w socjalizacji chłopców do wykonywania przez nich tradycyjnych ról płciowych³. Z kolei dziewczęta – jak zauważa

³ U. Kluczyńska, *Sport jako obszar konstruowania tożsamości mężczyzn*, [w:] M. Dąbrowska, A. Radomski (red.), *Męskość jako kategoria kulturowa. Praktyki męskości*, Lublin, Wydawnictwo PWiE, s. 86-99.

Natalia Organista – w przeciwieństwie do chłopców nie zdobywają tak dużej uwagi i szacunku od rówieśników w szkole ze względu na osiągnięcia sportowe, ale przede wszystkim dzięki atrakcyjnemu wyglądowi⁴. Warto też podkreślić, że sport szkolny może skutecznie przeciwdziałać reprodukcji społecznego podziału ról płciowych. Przykładem mogą być tu dyscypliny sportowe uprawiane koedukacyjnie, czyli w jednej drużynie rywalizują dziewczęta i chłopcy razem, np. *korfball*. Sport dzieci i młodzieży kształtuje także pożądane społecznie postawy związane ze zdrowym stylem życia. Osoby młode uczestniczące w aktywności sportowej pod opieką swoich nauczycieli i trenerów zachęcane są np. do zdrowego odżywiania się, odpowiednio zbilansowanej diety, nawodnienia czy higieny osobistej. W ten sposób poznają wartość zdrowia zarówno w znaczeniu indywidualnym, jak również ogółu społeczeństwa⁶. Wyniki tych badań napawają optymizmem i stanowią dużą zachętę dla tych, którzy zjawisko sportu szkolnego postrzegają nie tylko w kategoriach sprawnościowych, ale również społecznych, kulturowych i wychowawczych⁷.

Naszym zdaniem sport szkolny jest źródłem samorealizacji ucznia; wszechobecny w wychowaniu i rozwoju jednostki, stanowi źródło radości i silnych przeżyć emocjonalnych, jest dla wielu uczniów płaszczyzną przyjaznych i życzliwych kontaktów z rówieśnikami, kształtuje umiejętność podporządkowania się jednostki grupie, uczy dzieci oraz młodzież dobrej roboty i organizacji, poprawia stan zdrowia, rozwija obowiązkowość, dyscyplinę i systematyczność, a także poprawia wyniki w nauce.

⁴ N. Organista, *Nierówności płciowe w procesie socjalizacji do kultury fizycznej*, [w:] Z. Dziubiński, K. W. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna a socjalizacja*, Warszawa 2012, AWF, Polska Akademia Olimpijska, Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej, s. 193-202.

⁵ R. Polak, P. Twardowski, *Socjalizująca rola aktywności sportowej dzieci i młodzieży w świetle współczesnej literatury socjologicznej i humanistycznej*, „Rozprawy Społeczne” 2020, Tom 14, nr 3, AWF Warszawa, Filia w Białej Podlaskiej, s. 27-38.

⁶ G. Khaled, Ahmad Ibrahim, J. Brée, M. Naja, *The Influence of Sport Practice in Federal French Sport Clubs on the Sensitivity of Children to Values and Healthy Lifestyle: A Qualitative Exploratory Study*, [w:] P. Rossi, *Marketing at the Confluence between Entertainment and Analytics: Proceedings of the Academy of in Marketing Science* (pp. 1365-1369). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47331-4_267.

⁷ J. Nowocien, *Sport szkolny i olimpizm szansą edukacyjną reformującej się szkoły*, [w:] J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.), *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*, WTN Wrocław, s. 321-325.

Problemy w rozwoju sportu szkolnego

Charakteryzując akcenty wychowawcze oraz ukazując podstawowe wartości tkwiące w sporcie szkolnym, należy także ukazać główne zagrożenia, które ograniczają pozytywne oddziaływania sportu szkolnego na osobowość wychowanka. Wśród tych zagrożeń możemy wymienić:

- przypadkowość oraz niekompetencję osób zajmujących się organizacją sportu szkolnego,
- traktowanie sportu szkolnego jako obszaru do samorealizacji nauczyciela, instruktora lub trenera,
- wszechobecny perfekcjonizm i specjalizację,
- angażowanie do sportu szkolnego wyselekcjonowanej grupy dzieci i młodzieży, często do wielu dyscyplin i konkurencji,
- pogoń za pucharami, medalami (zjawisko punktomanii),
- małą liczbę szkół i klas sportowych,
- brak właściwego monitoringu kariery młodego zawodnika,
- system sportu szkolnego promujący przede wszystkim duże środowiska szkolne,
- niespójność systemu wynagradzania nauczycieli, instruktorów i trenerów,
- fikcyjny postulat masowego udziału dzieci i młodzieży w aktywności sportowej,
- stawianie na bieżące wyniki sportowe, a nie na rozwój perspektywiczny i strategiczny⁸.

Wymienione powyżej zagrożenia ograniczają funkcję społeczną, wychowawczą, pedagogiczną i kulturową sportu szkolnego. Należy podjąć wszelkie starania, by eliminować to wszystko, co może hamować rozwój aktywności sportowej dzieci i młodzieży. Względy wychowawcze i aksjologiczne sportu szkolnego występują tylko w sytuacji dobrze funkcjonującego łańcucha powiązanych ze sobą działań, zachowań i czynności.

Niewątpliwie ważnym problemem w rozwoju sportu szkolnego, szerzej – aktywności fizycznej dzieci i młodzieży – jest liczba uczniów, którzy systematycznie biorą udział w zorganizowanych formach aktywności sportowej. Na podstawie badań o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce, przeprowadzonych w ramach Projektu Global Matrix 4.0, tylko 41,4% młodzieży w wieku 11–15 lat uczestniczyło w zorganizowanych zajęciach w sportach zespołowych, a 26,4% w zorganizowanych zajęciach w sportach indywidualnych, natomiast 52,3% młodzieży uczestniczyło w jakimkolwiek zorganizowanym sporcie⁹. Powołując się na wyniki innych badań, można zauważyć, że 62,4%

⁸ A. Romanowska, *UKS – sport dzieci i młodzieży*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2002, nr 4, s. 38-42.

⁹ P. Zembura, A. Korcz, E. Cieśla, H. Nałęcz, *Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci*

uczniów klas II (7–8 lat) i 40,3% uczniów klas VII (12–13 lat) uczestniczyło w sporcie zorganizowanym¹⁰.

Pogłębiona refleksja nad wychowawczą rolą sportu szkolnego skłania również do analizy tego zjawiska pod względem etycznym i pedagogicznym. Z założenia sport szkolny ma dążyć do równoważenia i maksymalnej zgodności rozwoju fizycznego, intelektualnego i moralnego. Przydatność tej formy aktywności szkolnej będzie występowała tylko wówczas, gdy dzieci i młodzież – uczestnicy różnorodnych form rekreacyjnych i sportowych – a przede wszystkim nauczyciele wychowania fizycznego, instruktorzy sportu, trenerzy i organizatorzy, uczynią ze sportu szkolnego podłoże do kształtowania określonych wartości, m.in. osobowości młodego człowieka. Niestety, bardzo często zapominamy o tej fundamentalnej zasadzie i sport szkolny, zamiast być siłą sprawczą oczekiwanych i pożądaných zmian, staje się źródłem zachowań nagannych, kręctw, łamania określonych przepisów i zasad, fałszowania dokumentów czy dążenia za wszelką cenę do sukcesu sportowego. Wszystkie te działania są dalekie od założeń etycznych i pedagogicznych sportu w ogóle, w tym również sportu szkolnego.

Sport występujący pod postacią gry, jak pisze Z. Krawczyk, posiada charakter autoteliczny, czyli stanowi wartość samą w sobie i może być również źródłem innych wartości. Inne wartości to przede wszystkim rozliczne funkcje instrumentalne sportu. Możemy tu wymienić, m.in.: funkcję zdrowotną, wychowawczą, rozrywkową, społeczną czy ekonomiczną. Uczestnictwo w formach aktywności sportowej może prowadzić do subiektywnych i intuicyjnych odczuć znalezienia się „w rzeczywistości innego ładu aksjo-normatywnego, określonego normami moralnymi, etykietą i przepisami prawa”¹¹.

Jedną z wartości, które mogą być rozwijane w działalności sportowej, jest zasada sprawiedliwości. Kategoria sprawiedliwości może dotyczyć także sportu szkolnego. Zanim przejdziemy do charakterystyki aktywności sportowej dzieci i młodzieży w kontekście pojęcia sprawiedliwości, należy przytoczyć specyficzne reguły sprawiedliwości rządzące sportem. Należą do nich: prawo dostępu do sportu, konieczność przestrzegania reguł sportu jako swoistego rodzaju gry oraz prawo do uczestnictwa w dobrach, jakie niesie ze sobą sport.

i młodzieży w Polsce, Warszawa, Poznań, Kielce 2022, s.12.

¹⁰ A. Fijałkowska, A. Oblacińska, M. Korzycka, *Zdrowie i styl życia polskich uczniów*. Raport z badań *Health and Lifestyle of Polish Students. Research Report*. Instytut Matki i Dziecka [online], [14 XII '23]. Dostępny w Internecie: <https://www.ore.edu.pl/2021/03/raport-zdrowie-i-styl-zycia-polskich-uczniow/>, Warszawa 2019.

¹¹ Z. Krawczyk, *Zasada sprawiedliwości w sporcie*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Salezianie a sport*, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1998, s. 75-82.

Pierwsza reguła, czyli prawo dostępu do sportu, jest bardzo ważna w aspekcie sportu szkolnego. Mamy wiele przykładów na to, że faktyczną działalnością sportową objęta jest tylko niewielka część uczniów, którzy ze względu na swoje ponadprzeciętne zdolności motoryczne i umiejętności ruchowe reprezentują daną szkołę w możliwie maksymalnej liczbie zawodów, turniejów i rozgrywek sportowych. Dotyczy to zarówno małych, średnich, jak i dużych szkół. W tej sytuacji bardzo wiele dzieci i młodzieży nigdy nie zetknie się ze zjawiskiem sportu szkolnego na poziomie obowiązkowej edukacji. Dlatego współcześnie można mówić raczej o braku sprawiedliwości w sporcie szkolnym niż o jej rzeczywistym występowaniu. Pewnym rozwiązaniem tej niekorzystnej sytuacji mogłoby być zdecydowane, a nie tylko pozorowane, ożywienie szkolnych igrzysk sportowych. Organizowanie rozgrywek oraz zawodów sportowych, klasowych i międzyklasowych stworzyłoby warunki do uczestnictwa wszystkich chętnych i zainteresowanych uczniów. W ten sposób prawo dostępu do sportu szkolnego byłoby równe dla dużej populacji dzieci i młodzieży.

Druga kategoria sprawiedliwości, występująca w sporcie, to konieczność przestrzegania reguł sportu jako swoistego rodzaju gry. Reguła ta ma również szerokie odniesienie do sportu szkolnego. Powszechnym zjawiskiem współczesnego sportu szkolnego jest funkcjonowanie uczniowskich klubów sportowych, czyli specyficznych form stowarzyszeń sportowych. Kluby te działają w oparciu o formalne i merytoryczne przesłanki. Każdy UKS posiada osobowość prawną. Analizowana reguła sprawiedliwości nakłada obowiązek na nauczycieli oraz władze stowarzyszenia sportowego do wypełniania głównych postanowień statutu klubu oraz programu działalności.

Konieczność przestrzegania reguł w sporcie to także zachowania zgodne z obowiązującymi przepisami i zasadami w odniesieniu do konkretnej dyscypliny lub konkurencji sportowej, jak i samej organizacji oraz prowadzenia rywalizacji sportowej, np. przyjęcia określonego systemu rozgrywek, najbardziej obiektywnego i sprawiedliwego sposobu wyłaniania zwycięzcy czy nagradzania uczestników walki sportowej – stosownie do włożonego wysiłku i rangi zawodów. Pierwsza kwestia dotyczy sędziów zawodów sportowych, a w przypadku sportu szkolnego przede wszystkim nauczycieli. Oni to najczęściej pełnią rolę i funkcję sędziego szkolnych zawodów. W pierwszym i drugim przypadku mamy do czynienia z bardzo wieloma nadużyciami. Osiągnięcie sukcesu w sporcie szkolnym, już na poziomie gminnym lub miejskim, wyzwala emocje i przeżycia niewspółmierne do rangi i znaczenia zawodów. Najczęściej jest to przyczyną niekontrolowanych zachowań wielu nauczycieli wychowania fizycz-

nego. Obserwuje się czasem zachowania wulgarne i frustracyjne nauczycieli względem siebie, w stosunku do swoich uczniów, jak również uczniów z innej szkoły, a na to wszystko patrzą dzieci i młodzież – aktywni i bierni uczestnicy widowiska sportowego. Podobnie, brakuje sprawiedliwości w całym systemie sportu szkolnego. Nadal preferowane są duże miejskie szkoły, których uczniowie w wielu przypadkach trenują wyczynowo określoną dyscyplinę sportu i dla nich start w zawodach szkolnych jest zazwyczaj przymuszoną koniecznością i sam udział, a tym bardziej osiągnięty wynik, nie stanowią dla nich większej wartości. Wynika to ze zgoła odmiennych celów i zadań sportu młodzieżowego (w pewnym sensie traktowanego już jako sport wyczynowy) oraz sportu szkolnego. Z jeszcze większym paradoksem mamy do czynienia wówczas, kiedy np. żaden nauczyciel wychowania fizycznego konkretnej szkoły nie realizuje danej dyscypliny sportowej w ramach obowiązkowych lekcji lub zajęć rekreacyjno-sportowych, a szkoła osiąga w tej dyscyplinie sportu znaczące sukcesy sportowe.

Zagadnienie organizacji systemu sportu szkolnego powinno stać się udziałem wieloaspektowej polemiki, aby złe przyzwyczajenia, naleciałości oraz niedobre rozwiązania systemowe doczekały się istotnych zmian i rozwiązań formalno-prawnych. W przeciwnym razie konieczność przestrzegania reguł sportu w kontekście zaprezentowanych uwarunkowań będzie tylko postulatem i podłożem teoretycznych dywagacji.

Trzecia reguła sprawiedliwości występującej w sporcie to prawo do uczestnictwa w dobrach, jakie sport ze sobą niesie. Jest ona w pewien sposób powiązana z prawem dostępu do sportu. W transferze ogólnych reguł sprawiedliwości, występujących w sporcie, ta zależność jest jeszcze bardziej widoczna i zbieżna. Poniżej zostaną jednak wykazane pewne różnice i trochę odmiennie podejście.

Rozpatrując prawo do uczestnictwa w dobrach, jakie sport szkolny ze sobą niesie, możemy mieć na uwadze rolę aktywnego uczestnika (uczeń startuje w zawodach, reprezentuje szkołę lub środowisko w dowolnej formie rywalizacji sportowej) lub rolę spektatora. Pierwsza sytuacja, albo też zakres ról związanych z uczestnictwem dzieci i młodzieży w aktywności sportowej, jest ściśle związana z prawem dostępu do sportu szkolnego w ogóle. Natomiast interesująca, z wielu względów, może okazać się interpretacja roli spektatora. Wydaje się, że jest to szczególnie ważne w sytuacji bulwersujących zachowań wielu kibiców (najczęściej dzieci i młodzieży) na stadionach piłkarskich. Jeżeli nie pomagają środki profilaktyczne, w tym: monitoring na stadionach, zwiększone oddziały policji i służb ochrony, natychmiastowa odpowiedzialność cywilno-prawna, zakaz wstępu na mecze itp., to należy się zastanowić, czy sport szkolny poprzez szczególne przywiązanie uwagi

do roli spektatora mógłby na tej właśnie płaszczyźnie odnosić znaczne sukcesy moralne i wychowawcze. Zdaniem autorów odpowiedź na tak postawiony problem jest jednoznacznie pozytywna. Nikt za nauczycieli wychowania fizycznego, instruktorów, trenerów i działaczy sportowych nie przygotowuje dzieci i młodzieży do roli odpowiedzialnego i kulturalnego kibica, podobnie jak żaden, nawet najlepszy system edukacyjny, nie zastąpi rodziny w wychowaniu dziecka do jego przyszłych ról społecznych czy zawodowych. Muszą o tym pamiętać, a przede wszystkim mieć taką świadomość, wszystkie podmioty odpowiedzialne za socjalizację dzieci i młodzieży poprzez sport szkolny. Stąd też występuje pilna potrzeba podejmowania wielu inicjatyw, głównie na terenie szkoły, ale również realizowania programów międzyszkolnych i szkolno-klubowych. Szkolne igrzyska sportowe powinny być faktycznym i rzeczywistym „Świątłem sportu szkolnego” dla całej szkoły – podkreślamy: wszystkich podmiotów społeczności szkolnej, a nie tylko dla nauczycieli wychowania fizycznego i niewielkiej grupy aktywnych uczestników sportowego spotkania. Takim sposobem nigdy nie wychowamy do pozytywnej roli spektatora. Odpowiednia oprawa zawodów szkolnych, ukazywanie wartości moralnych i socjalizacyjnych sportu dzieci i młodzieży to kolejne przykłady pożądaných i społecznie oczekiwanych działań. Należy pamiętać, że ważniejsze od wartości autotelicznych w sporcie szkolnym są jego oddziaływania instrumentalne, do których zaliczamy ukazywanie wartości zdrowotnych, wychowawczych czy socjalizacyjnych.

Prezentowanie wychowawczej roli sportu poprzez system określonych symboli (np. insygnia olimpijskie) oraz postaw może stać się źródłem wewnętrznych przeżyć uczestników i spektatorów, a tym samym początkiem budowy trwałego systemu pożądaných wartości i zachowań.

Omówione powyżej w dużym skrócie niektóre problemy etyczne współczesnego sportu szkolnego wiążą się także z podłożem pedagogicznym, z ukazaniem roli sportu szkolnego w całym systemie edukacji dzieci i młodzieży. Proces wychowania – podstawowa kategoria pedagogiczna – opiera się na określonych relacjach zachodzących pomiędzy nauczycielem (instruktorem, trenerem), a wychowankiem (zawodnikiem, sportowcem). W tych relacjach osobowość nauczyciela jest czynnikiem determinującym właściwy przebieg różnorodnych interakcji wychowawczych. Dlatego słuszne wydają się określenia i sformułowania Stefana Wołoszyna w odniesieniu do nauczyciela wychowawcy. Autor pyta: „Czy może wychowawczo emanować w pożądanym kierunku osobowość bezbarwna, nieciekawa, mało twórcza, »odbębniająca« swoje obowiązki, bez autorytetu merytorycznego i moralnego, co więcej – niekiedy skłonna do zawiści, pełna urazów i obaw? Czy uczeń »nie przerośnie mistrza«? Czy inni

nie będą lepsi? Czy taki wychowawca może być spolegliwym opiekunem dla wychowanka, który oczekuje tej opieki zwłaszcza w najtrudniejszych momentach życiowych?”¹². Oczywiście odpowiedzi na tak postawione pytania mogą przybierać tylko jedną formę. W innym miejscu S. Wołoszyn podkreśla, że nauczyciel wychowania fizycznego, trener czy instruktor sportu muszą charakteryzować się także „wyczulonym sumieniem moralnym” oraz wyostrzoną „świadomością etyczną”.

W tym miejscu posłużymy się jeszcze raz słowami S. Wołoszyna, który uważa, że początek wszelkiego zła – również tego pedagogicznego – „tkwi w nas, w ludziach, w naszych postawach, nastawieniach i poczynaniach. Czyli nadzieją zawsze pozostaje wychowanie – wychowanie zaangażowane w realizację wartości prawdziwie humanistycznych...”¹³.

Dlatego wysiłki wszystkich osób odpowiedzialnych za wychowanie do sportu i poprzez sport szkolny muszą się opierać na trwałym fundamencie wartości humanistycznych, które mają służyć rozwojowi i zdrowiu jednostek oraz całych społeczności szkolnych oraz na współżyciu ludzkim opartym na stabilnym fundamencie zasad moralnych i etycznych.

Propozycje rozwiązań modelowych w zakresie organizacji sportu szkolnego w systemie edukacji

W kontekście podjętej problematyki autorzy niniejszego opracowania proponują:

1. Prowadzenie w szkołach dwóch rodzajów zajęć i kół sportowych. Jedne dla młodzieży lubiącej sport, ale niemającej obowiązku startowania w zawodach sportowych (postulat powszechności sportu dzieci i młodzieży), drugie to koła dla młodzieży specjalizującej się w wybranej dyscyplinie sportu (droga do późniejszego wyczynu sportowego).
2. Zastosowanie zasady jeden uczeń – jedna, maksymalnie dwie, konkurencje. Pozwoliłoby to na rozwiązanie problemu „sportowych omnibusów” i prowadzenia zajęć sportowych z dużymi grupami młodzieży.
3. Tworzenie klas z rozszerzonym programem wychowania fizycznego i szkół sportowych.
4. Organizacja większej liczby imprez sportowych dla młodzieży konkretnej szkoły.
5. Otoczenie szczególną opieką dzieci uzdolnionych sportowo, a wywodzących się z małych środowisk lokalnych.

¹² S. Wołoszyn, *Sport a wychowanie*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Salezjanie a sport*, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1998, s.113-118.

¹³ *Ibidem*.

6. Jasny i czytelny system finansowania sportu dzieci i młodzieży.
7. Monitorowanie drogi rozwoju sportowego, edukacyjnego, społecznego dzieci i młodzieży, wybijających się w poszczególnych dyscyplinach sportowych.
8. Wprowadzenie nowej jakości do współpracy na linii klub sportowy – szkoła itp.

Podsumowując rozważania na temat miejsca i roli sportu szkolnego w zreformowanym systemie edukacji, należy pamiętać, że wychowanie przez sport to jedna z wielu możliwych dróg realizacji ogólnego procesu wychowawczego, zarówno w sensie instytucjonalnym, jak i personalnym. Znaczenie sportu szkolnego w rozwijaniu i kształtowaniu pożądanych cech charakterologicznych powinno być przedmiotem wielokierunkowych badań pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych w celu poszukiwania optymalnych rozwiązań. Poprzez sport szkolny należy uczyć młodzież tolerancji, akceptacji inności, niepowtarzalności, oryginalności cech i możliwości fizycznych drugiego człowieka oraz akceptacji cech charakteru.

Katarzyna Warchoł jest nauczycielem doradcą metodycznym, nauczycielem wychowania fizycznego w Zespole Szkół im. Jana Pawła II w Zarzeczcu.

Krzysztof Warchoł jest doktorem nauk o kulturze fizycznej, honorowym profesorem oświaty, dyrektorem Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 5 w Rzeszowie, wykładowcą Instytutu Nauk o Kulturze Fizycznej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Maciej Huzarski jest doktorem nauk o kulturze fizycznej, Prodziekanem ds. Dydaktycznych i Studentów, wykładowcą Instytutu Nauk o Kulturze Fizycznej Uniwersytetu Rzeszowskiego, trenerem UEFA Pro piłki nożnej i trenerem Edukatorem PZPN piłki nożnej.

Agnieszka Huzarska jest doktorem nauk o kulturze fizycznej, nauczycielem języka angielskiego, wykładowcą akademickim Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Izabela Huzarska jest magistrem psychologii, wykładowcą akademickim Instytutu Nauk o Kulturze Fizycznej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Gabriela Peszko, Marta Rusinek

Ocena powrotu do nauczania kontaktowego po edukacji zdalnej w percepcji uczniów szkół podstawowych

Wstęp

Rok 2020 okazał się być tym, w którym, za sprawą wybuchu pandemii COVID-19, nam wszystkim przyszło zmierzyć się z nową rzeczywistością. W sposób szczególny zmiany te wpłynęły na oświatę. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie stanęli przed bezprecedensowym wyzwaniem. Aktywność zawodowa społeczeństwa, a także nauczanie szkolne zostały przeniesione do świata wirtualnego i przeszły w tryb zdalny na okres prawie dwóch lat. W czasie epidemii system kształcenia zmierzył się z wieloma wyzwaniami. W tym miejscu można wskazać trzy aspekty, w jakich edukacja przeobraziła się w czasie kryzysu. Pierwszym z nich było opracowanie nauczania na odległość dla przedszkoli, szkół podstawowych, średnich i wyższych. Kolejny dotyczył sposobów uczenia się najmłodszych uczniów, nastolatków oraz studentów. Natomiast trzeci aspekt odnosił się do zmiany pracy nauczycieli w związku z potrzebą nauczania *online*. Jak się okazuje, w wielu krajach aż 85% nauczycieli, którzy są aktywni zawodowo, przed wybuchem pandemii nie prowadziło zdalnie jakichkolwiek zajęć.

Dostosowanie się do nowej – nieznannej dotąd – codzienności nie należało do najłatwiejszych, co więcej – mocno obciążało sferę psychiczną zarówno dorosłych, jak i tych młodszych. Nie można jednak powiedzieć, że nauczanie zdalne pojawiło się znikąd i nie było wcześniej praktykowane. Było ono jednak wykorzystywane nie na tak dużą skalę, a swoje zastosowanie znajdowało np. w odniesieniu do zajęć dodatkowych.

Wydawać by się mogło, że powrót do tego, co już znane nie będzie sprawiał trudności. Czy tak było? W tekście podjęto próbę analizy oceny powrotu uczniów szkół podstawowych do nauczania kontaktowego po nauczaniu online.

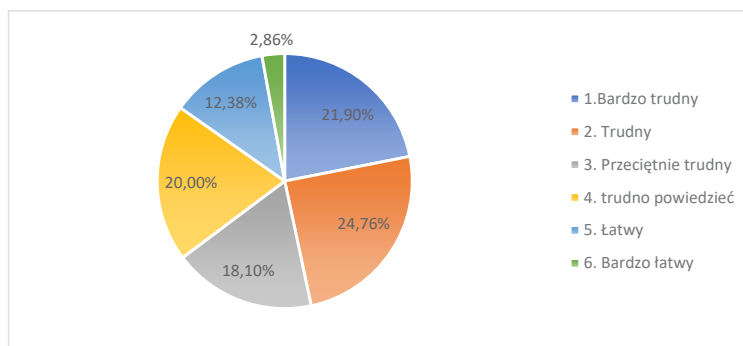
Metodologiczne założenia przeprowadzonych badań

Głównym celem badań była analiza oceny powrotu do nauczania kontaktowego przez uczniów szkół podstawowych. Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem ilościowej metody badawczej, jaką jest sondaż diagnostyczny. Kwestionariusz ankiety w wersji elektronicznej zawierał 10 pytań zamkniętych. W badaniu uczestniczyło 305 uczniów, z czego 105 osób stanowili uczniowie szkół podstawowych, pozostałe osoby uczęszczały do szkół średnich. Największą część badanych pochodziła z małych wsi (27,6%) i małych miast (25,9%). Pozostali to mieszkańcy dużych i średnich miast oraz dużych wsi (46,5%). Ankietowani uczęszczały do szkół w różnych miejscowościach.

Zanim uczestnicy przystąpili do wypełnienia ankiety, udzielono im informacji o celu i charakterze prowadzonych badań, a czas, jaki mieli przeznaczyć na udzielenie i przesłanie odpowiedzi nie został sprecyzowany – był nieograniczony.

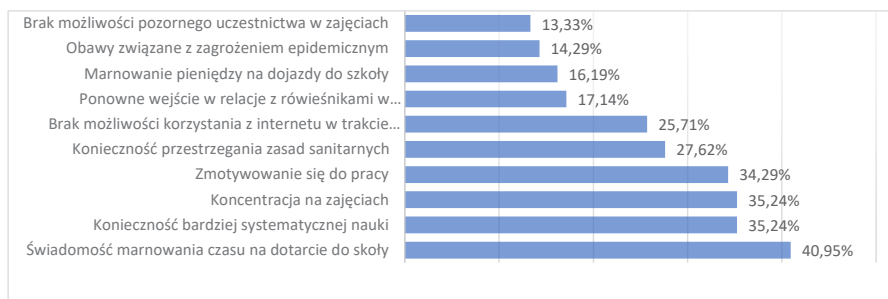
Wyniki badań

Analizując wyniki przeprowadzonych badań, można z łatwością zauważyć, że powrót do nauki tradycyjnej realizowanej w szkole nie należał do najłatwiejszych. Potwierdzają to również badania m.in. Centrum Edukacji Obywatelskiej, które ukazały iż uczniowie powrócili do szkoły pełni obaw i negatywnych emocji. Pomimo tego, że to właśnie najmłodszym uczniom najbardziej brakowało bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami, im również było trudno wrócić do tego, co już znają – nauczania stacjonarnego. Udzielone odpowiedzi zobrazowały, że blisko 47% uczniów oceniło powrót do zajęć tradycyjnych jako bardzo trudny i trudny, a jedynie około 3% wskazało na bardzo łatwy. Dane te przedstawia wykres 1.



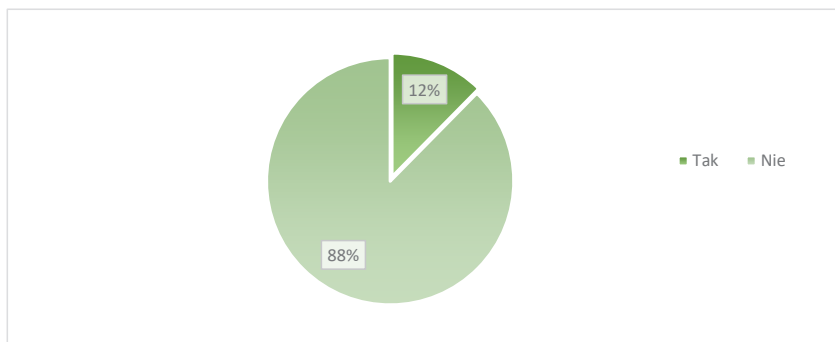
Wykres 1. Ocena powrotu do zajęć tradycyjnych w szkole po edukacji zdalnej.

Największą trudnością, na jaką wskazali uczniowie szkół podstawowych była świadomość czasu marnowanego na dotarcie do szkoły (odpowiedź tę wskazało prawie 41% osób). Nieco rzadziej wymienianymi trudnościami były: skoncentrowanie się na zajęciach (35,24%), konieczność powrotu do bardziej systematycznej nauki (35,24%) oraz motywację do pracy (34,29%). Duża część dzieci nie wykazywała obaw związanych z zagrożeniem epidemicznym – trudność tę wskazało jedynie 15 na 105 przebadanych osób. Nie każdemu jednak z łatwością przyszło ponowne wejście w bezpośrednie relacje z rówieśnikami, a problem ten dotyczył ponad 17% dzieci. Ukazuje to wykres 2.



Wykres 2. Trudności, z jakimi musieli się mierzyć uczniowie po powrocie do szkoły.

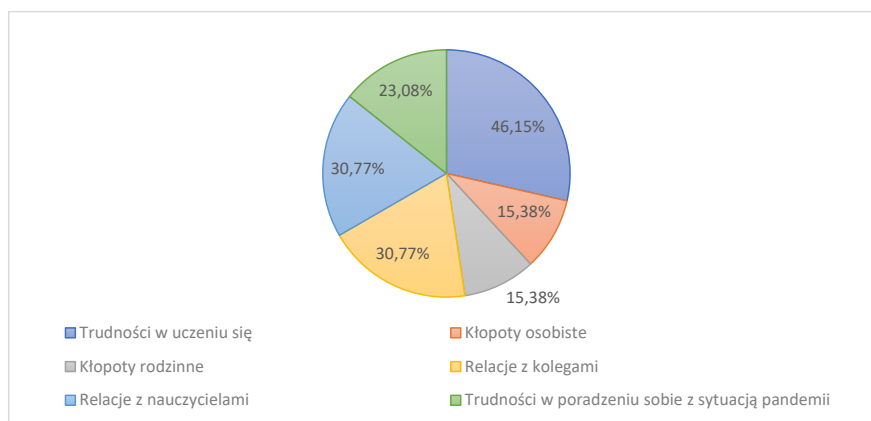
Powyższe trudności, które wskazali uczniowie, pokrywają się z barierami utrudniającymi powrót do szkoły, jakie przybliżył w swoim artykule Piotr Długosz. Zapytał on uczniów, jakie ewentualne problemy mogą – ich zdaniem – wystąpić w związku z zakończeniem nauki zdalnej i powrotem do zajęć w szkole. Respondenci wskazali na problemy związane ze spadkiem motywacji do nauki (33%), uciążliwości związane z porannym wstawaniem i dojazdem do szkoły (34%), trudności w odbudowaniu relacji z rówieśnikami (16%), trudności z koncentracją uwagi (14%) czy obawy przed zarażeniem koronawirusem (10%).



Wykres 3. Korzystanie z pomocy pedagoga szkolnego po powrocie do zajęć tradycyjnych.

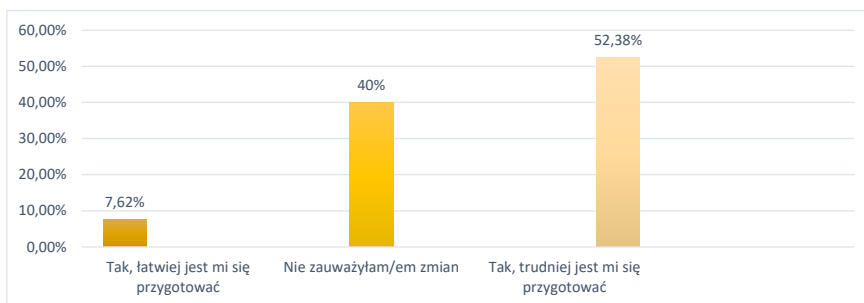
Wydawać by się mogło, że w trakcie nauczania zdalnego uczniowie pozostali bez wsparcia psychologicznego, jednak jak się okazuje jedynie niewielka część z nich, ponieważ tylko 12,38%, po powrocie do nauki stacjonarnej skorzystała z pomocy pedagoga szkolnego. Pozostali uczniowie, którzy stanowili blisko 88% uczniów zaznaczyła odpowiedź, że nie korzystała. Obrazuje to wykres 3.

Odnosząc się jednak do uczniów, którzy korzystali z pomocy pedagoga szkolnego po powrocie do nauczania tradycyjnego, warto wskazać problemy, z jakimi się do niego udawali. Największa część uczniów, bo aż 46,6%, borykała się z trudnościami w uczeniu się. Problemy w relacjach z uczniami i nauczycielami dotyczyły po około 31% respondentów. Tylko 3 osoby (23,8%) miały trudności w poradzeniu sobie z sytuacją pandemii. Natomiast pozostałe kłopoty dotyczyły problemów rodzinnych i osobistych (30,76%). Przedstawia to wykres 4.



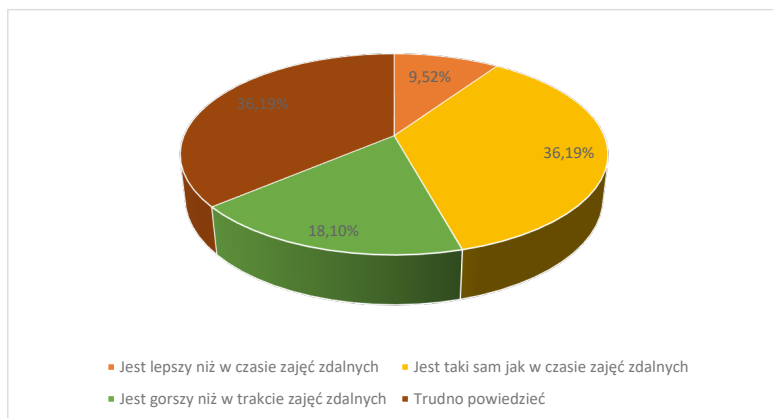
Wykres 4. Problemy badanych, z powodu których korzystali z pomocy pedagoga szkolnego.

Można stwierdzić, że edukacja zdalna negatywnie wpłynęła na uczniów w kwestii przygotowywania się do lekcji czy sprawdzianów. Spora część dzieci, bo aż ponad połowa ankietowanych (52,38%) stwierdziła, że ma trudności z przygotowywaniem się do klasówek po powrocie do nauczania stacjonarnego. 42 uczniów, którzy stanowili 40% nie zauważyło zmian w tym obszarze. Niewielka część, bo niecałe 8% dostrzegło, że łatwiej jest im się przygotowywać do zajęć czy testów sprawdzających wiedzę. Oznacza to, że dla niewielu nauczanie zdalne nie stanowiło problemu i z łatwością przystosowują się do zmian, jakie narzuciła im nowa rzeczywistość. Obrazuje to wykres 5.



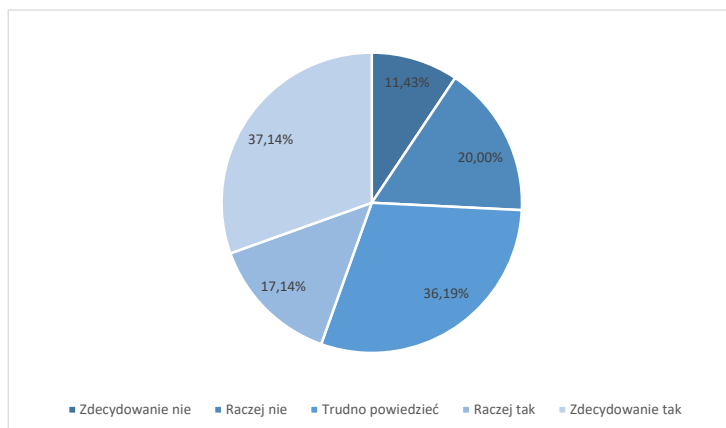
Wykres 5. Opinia badanych na temat zmian, jakie zauważyli w zakresie przygotowania się do lekcji, sprawdzianów, klasówek.

Jak wskazuje wykres 6, niektórzy uczniowie dostrzegli również zmianę podejścia nauczycieli do nich samych. Prawie 10% respondentów stwierdziło, że po powrocie do szkoły stosunek ten jest lepszy niż podczas zajęć zdalnych. Przeszło 36% uczniów nie potrafi stwierdzić, czy jest on lepszy lub gorszy. Spora część dzieci (36,19%) uważa, że podejście nauczycieli do nich jest takie samo podczas zajęć tradycyjnych, jak i zdalnych. Natomiast 18,10% ocenia go jako gorszy.



Wykres 6. Opinia badanych na temat stosunku nauczycieli wobec uczniów po powrocie do nauczania stacjonarnego.

Uczniom zostało także zadane pytanie, czy obecnie chcieliby ponownie wrócić do nauczania na odległość. Jak widać na wykresie 7 udzielone odpowiedzi były zróżnicowane, jednak spora część osób, bo aż 54,28% zaznaczyła odpowiedź, że chciałyby i zdecydowanie chciałyby uczyć się w sposób zdalny. Piętnastu uczniów, którzy stanowili 14,29% badanych, nie potrafiło stwierdzić, jaki typ nauczania jest im bliższy, a 33 osoby zaznaczyły, że wolą naukę tradycyjną w szkole (dane na wykresie 7).



Wykres 7. Opinia badanych nt. tego czy chcieliby się uczyć w sposób zdalny.

Zakończenie

Powrót uczniów szkół podstawowych do nauczania kontaktowego po edukacji zdalnej nie był dla nich łatwym doświadczeniem. Ponadto powrót do nauczania kontaktowego nie był jednoznaczny, a przybrał formę hybrydową. Stopniowo uczniowie wracali do szkół ze względu na swoje miejsce zamieszkania (województwa)¹. Pomimo powrotu, nie czuli się komfortowo, a co ważne – nie wiedzieli, czy ich powrót do szkół jest tylko chwilowy czy stały.

Uczniowie po powrocie odczuli u siebie znaczne pogorszenie kontaktów z rówieśnikami oraz trudności w odnalezieniu się w grupie, a pomimo tego znaczna część respondentów nie skorzystała z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Zmiana trybu nauczania również ukazała problem koncentracji oraz ponownej mobilizacji do nauki. Warto wspomnieć też o tym, że po powrocie do nauczania kontaktowego uczniowie mieli obowiązek zakrywania ust i nosa, co powodowało w nich dyskomfort oraz utrudnienia w nauczaniu. Badanie pokazały skutki noszenia maseczek przez dzieci i nastolatki. Obejmowały one głównie drażliwość, ból głowy, obniżenie samopoczucia, przemęczenie oraz trudności z koncentracją².

¹ Minister Edukacji i Nauki, *Harmonogram powrotu uczniów do stacjonarnej nauki w szkołach i placówkach*, 29.04.2021, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/harmonogram-powrotu-uczniow-do-stacjonarnej-nauki-w-szkolach-i-placowkach>, (dostęp 06.06.2023r.).

² M. Krasicka, *Czy noszenie maseczek przez dzieci może być szkodliwe?*, 26.02.2021, <https://parenting.pl/czy-dzieci-powinny-nosic-maseczki>, (dostęp 06.06.2023r.).

Pomimo iż wszyscy długo wyczekiwali powrotu do tradycyjnej nauki, pozostawała obawa w związku z zagrożeniem epidemiologicznym. Z całą pewnością było to nie tylko uciążliwe dla uczniów, ale również dla ich rodzin oraz pracowników oświaty. Edukacja jest bardzo ważna, ale najważniejsze jest bezpieczeństwo zdrowotne wszystkich (także emocjonalne i psychiczne). Bez wątpienia przejście szkół na edukację zdalną było dla uczniów tak samo trudne, jak powrót do edukacji tradycyjnej po pandemii Covid-19.

Gabriela Peszko i Marta Rusinek są studentkami II roku studiów 2 stopnia w zakresie pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej na Uniwersytecie Rzeszowskim. Badania przeprowadzono w Studenckim Kręgu Korczakowskim w ramach realizacji projektu badawczego pt. „Przeprowadzenie badań diagnostycznych dotyczących problemów i wyzwań edukacji w dobie pandemii Covid-19”.

Piotr Burger

Moje widzenie sztuki i wyrazu artystycznego

Od zawsze interesowałem się sztuką. Może nawet nie sztuką, ale estetyką – bo już jako młody chłopiec chodziłem bardzo chętnie do muzeów, z zacięciem oglądałem wystawy. Najbardziej interesowałem się starymi rzeczami i fascynowało mnie to, jak dawniej żyli ludzie, w jaki sposób wykorzystywali oglądane przedmioty, jak ich używali i do czego wykorzystywali.

Myszę, że widzenie sztuki i tworzenie artystycznego smaku kształtuje się bardzo wcześnie. Nie jest tak, że gdy pójdziemy na uczelnię, to dopiero wtedy mamy styczność ze sztuką. Wydaje mi się, że trzeba ją mieć w sobie. Sztukę – czyli specyficzne postrzeganie rzeczywistości. Moje postrzeganie sztuki kształtowało się przez lata. Siedziało we mnie. Interesowały mnie nie tylko przedmioty, ale przede wszystkim ich faktura, płaszczyzny, światło.

Swoje prace robię ze starych przedmiotów, właściwie z małych cząsteczek. Są dla mnie wspaniałe i piękne same w sobie. Elementy, z których tworzę, mogą być dla innych zwykłymi śmieciami czy drewnem do spalania.

Dla mnie na przykład drewno obmywane w rzece przez 60 czy 100 lat otrzymuje taką formę, której żaden człowiek nie byłby w stanie zrobić. Jest ona ukształtowana przez naturę a natura fascynowała mnie od dziecka. Drzewa, las, trawa na łące, bezkres nieba i przesuwające się po niebie chmury.

Jako dorosła osoba lubię przyglądać się rysującym dzieciom. Nieważne czy mają dwa lata, trzy, cztery lub pięć – po nich właśnie widać, że sztukę wszyscy mamy w sobie; jednak gdy przychodzi zwykłe życie, szkoła, obowiązki, nie przykładamy wagi do odczuć estetycznych i zapominamy o tym, co jest w nas naturalnie zakorzenione od prehistorii.

Fascynują mnie elementy fakturalne i przestrzenne. Nigdy nie miałem siły do zgłębiania rysunku, chociaż rysowałem w szkole podstawowej i w Liceum Plastycznym. Zawsze jednak urzekały mnie przedmioty: znalezione deseczki, szczególnie te pięknie spatynowane. Czyste drewno, co oczywiste, też jest piękne, ale powinno rosnąć w lesie. Doskonałym dla mnie materiałem do tworzenia są elementy drewniane, które stworzyła sama przyroda. Wystarczy je dostrzec. Spójrzec inaczej.

Przyroda nas otacza, z niej wyszliśmy, jednak bardzo ubolewam i często o tym mówię: zostawiliśmy ją, zabetonowaliśmy, zaśmiecili... Dla mnie to absurdalne. Podobnie jak wojna. Niszczenie przyrody, zanieczyszczenie środowiska, wojna – to też tematy, które często podejmuję w moich pracach, ponieważ wartość humanitarna jest dla mnie nadrzędna.

Kiedy tworzę swoje prace, nie szkicuję, nie projektuję. Czasami jakiś element, przedmiot leży przez długie lata w mojej szklarni i czeka. Oprócz drewna bardzo lubię stal, żelazo; są one wspaniałymi materiałami. Zawsze marzyłem, żeby zostać kowalem, ale to było dla mnie marzenie nieosiągalne. W przenośni można powiedzieć, że gdyby nie było kowala, nie byłoby przemysłu. Metal jest dla mnie doskonałym środkiem wyrazu i mam dla niego wielkie poszanowanie – tak jak do pracy kowala. Lubię też odwiedzić miejsce ze złomem; znajduję tam wiele przedmiotów odrzuconych już przez innych; takich, obok których przechodzi się obojętnie. Za to z przepiękną rdzawą patyną. Z tego też wykonuję swoje prace; jest to wspaniały materiał na sztukę.

Moim zdaniem w działaniu artystycznym (w sztuce) najważniejsza jest przyjemność tworzenia. Jest w tym poczucie sensu i jest to naprawdę wspaniałe. Nawet jeśli tworzymy i coś nam nie wychodzi, to nawet wtedy nasza przyjemność lub ta, którą możemy przekazać komuś innemu, jest najważniejsza.

Sztuka cieszy, uczy, bawi, uspokaja i pozwala na doznawanie wyższych jakości; są nimi piękno i prawda. Dla mnie tworzenie jest wielką przyjemnością. Napisiałem kiedyś takie zdanie: „Szukam śladów ludzi na Ziemi, pomników ich istnienia”. Cieszymy się tym, co mamy i twórzmy, jeśli mamy taką możliwość. Po prostu.

W moich pracach przeważają motywy zwierzęce: ryby, ptaki lub jakieś inne stworzenia. Lubię przyrodę i w swoich pracach staram się ją nieco przetwarzać. Nie chodzi mi o pokazanie naturalistycznej formy na przykład kaczkę, dzięcioła czy czegoś innego, lecz o to, by oddziaływać formą. Moje prace to cienka granica między rzeźbą a asamblażem. Lubię mówić, że są to rzeźby naturalnie wykonane przez przyrodę. No i oczywiście przeze mnie – jakbym współpracował z drugim rzeźbiarzem.

Pewnego razu, przechodząc nad zalewem Sieniawskim obok Krosna, wśród setek wypłukanych patyczków zobaczyłem figurkę ptaka z drewna. Początkowo pomyślałem, że jest to fajna spatynowana rzeźba jakiegoś ludowego rzeźbiarza; gdy wziąłem ją do ręki, ukazały się ślady zębów bobra, piękna forma, proporcje, wspaniała patyna czasu, ale wykonana przez zwierzę.

Czasami mam potrzebę stworzenia czegoś, co będzie mocno oddziaływało na ludzi. Niedawno stworzyłem rzeźbę, która była protestem przeciwko wojnie. Uważam, że każdy powinien przeciw niej protestować, ponieważ wojna niszczy, zabija życie, ale też i kulturę. Stworzyłem więc rzeźbę obrazującą najeźdźcę. Wykonana jest z gaśnicy, która wcześniej była wiele razy przestrelona na strzelnicy pociskami z karabinu. Pokazuję dzięki temu, co potrafi zrobić broń. Broń, która odbiera życie nie tylko człowiekowi, ale wszystkim istniejącym żywymi istotom. Elementy do tej rzeźby zostały znalezione na złomie. Protestować można na wiele sposobów, albowiem publiczne wystawianie takich prac w galerii czy mediach społecznościowych jest zasadne.

Jakiś czas temu zrobiłem rzeźbę byka z kamienia. Kamień ów leżał 20 lat na mojej działce i nigdy wcześniej nie zwracałem na niego uwagi. Gdy przypadkowo spojrzałem, zauważyłem jego wyjątkową fakturę, dostrzegłem ucho, oko, nos, otwarty pysk... Dorobiłem tylko ogon i rogi. Powstała z tego ciekawa forma. Wystarczyło spojrzeć inaczej i podnieść kamień z ziemi. Ten byk ma dwie strony: jaśniejszą i ciemniejszą, co jest dla mnie symboliczne. To zderzenie dwóch światów: ciemności z jasnością – wyrażone poprzez sztukę.

Osobnym wątkiem budzącym moje zainteresowanie jest uczenie plastyki. Dzieci od najmłodszych lat spotykają się ze sztuką; one mają to we krwi. Już na zajęciach w przedszkolu rysują, malują, lepią z plasteliny lub gliny. Dobrze byłoby w ramach zajęć plastycznych często wychodzić z nimi na zewnątrz: pokazywać im formę drzew, kamieni, piękno lasu, jego doskonałość itp. To ważne, aby uczyć umiejętności czerpania doznań z zasobów przyrody.

U starszych uczniów najlepsze wydają się być zajęcia plastyczne w formie warsztatów. „Teoria” też jest ważna, ale w ograniczonym zakresie. Nie chodzi o to, by uczyć bardzo dokładnie historii sztuki, ale o to, by zwracać uwagę np. na formę, rozwijać wyobraźnię, pokazywać światło. Nie chodzi o to, by każdy był artystą, ale o to, by każdy miał tak zwane spojrzenie estetyczne. Brzydota, która nas otacza, jest albowiem dramatyczna. Zaśmieciliśmy cały świat. Nieprzypadkowo wracam w tym miejscu do wątku ekologicznego. Powinniśmy zwracać szczególną uwagę na to, co nas otacza, ponieważ poprzez przedmioty masowo wytwarzane otaczamy się nieprzebraną ilością brzydkich rzeczy – dalekich od kanonów. Dzieciom oraz młodzieży należy jak najwcześniej wskazywać kanony, a obserwacja natury jest dobrą metodą kształtowania smaku.

Pracuję jako edukator i przewodnik w Muzeum Rzemiosła w Krośnie. Prowadzę zajęcia i warsztaty z dziećmi od najmłodszych do najstarszych klas. Największym moim osiągnięciem był fakt, gdy w przedszkolu u 3, 4-latków

udało mi się utrzymać ich uwagę przez 50 minut. Kiedy 15 lat temu wymyśliłem swój sposób na sztukę, czyli składanie prac z różnych elementów, bez ich klejenia i czyszczenia; gdy powstają z tego różne formy i instalacje, okazało się, że moja technika sprawdza się na zajęciach z dziećmi i młodzieżą. Właśnie na takich warsztatach wysypuję z walizki różne przedmioty, opowiadam o nich, o ich historii... Są to przeważnie rzeczy stare: stuletnie i starsze. Wśród nich jest wiele elementów kowalskich, są bowiem bardzo trwałe i piękne, często powleczone patyną. Mówiąc o takim przedmiocie, wracam do jego historii, do jego służebności, a na końcu składam z tych przedmiotów ptaki, ryby i inne zwierzęta. Dzieci próbują zrobić swoje wersje. Budzi to nieklamane zainteresowanie dzieci i młodzieży.

Myślę, że forma uczenia plastyki poprzez dotknięcie materii warsztatu artystycznego, pracę z farbami lub innym materiałem plastycznym jest na pewno dużo skuteczniejsza niż bez końca powtarzana teoria. Uważam, że na wczesnym poziomie edukacji warto znać z historii sztuki podstawowe fakty, dzieła, rozumieć logikę przemiany stylów, ale najważniejszą rzeczą na tym etapie jest udział w takich warsztatach, na których z różnych rzeczy składamy jakieś instalacje, pokazujemy kopie obrazów, rzeźb, budowli itd. Najlepiej jednak jest wówczas, gdy zabieramy młodych na wernisaż, umożliwiamy udział w bieżącym zdarzeniu artystycznym, a potem dajemy szansę na analizę i dyskusję przeżytego zdarzenia. W moim przypadku wszystko to się sprawdza i przynosi bardzo dobre efekty.

Warto uczyć plastyki – bez tego wyhodujemy kolejne pokolenie wpatrzone tylko w ekran multimediiów, niepotrafiące zwrócić uwagi na otaczający świat, poddane wątpliwym wzorcom ze sztucznego świata wirtualnej (nie)rzeczywistości. Piszę to, chociaż sam prowadzę konto na Instagramie i pokazuję tam część mojej pracy. Wiem, że młodzi tam zagląдают. Ma to swój sens, zwłaszcza gdy nie obawiamy się w tym właśnie medium poruszać trudnych tematów i zadawać ważnych dla młodego pokolenia pytań.

Piotr Burger jest absolwentem PLSP im. Stanisława Wyspiańskiego w Jarosławiu. Jest członkiem ZPAP Kraków. Pracuje w Muzeum Rzemiosła w Krośnie. Zajmuje się rzeźbą, fotografią, konserwacją starych mebli i przedmiotów. Pisze teksty poetyckie. Zorganizował 10 wystaw indywidualnych m.in. w Krośnie, Dukli, Iwoniczu Zdroju, Jarosławiu, Warszawie, Zalaegerszeg (Węgry), Jarosławiu. Brał udział w kilkudziesięciu wystawach zbiorowych, regionalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych. W 2008 r. zdobył III nagrodę na X Biennale Plastyki Krośnieńskiej (BWA Krosno) oraz w 2012 r.

na 6 Międzynarodowym Biennale Artystycznej Tkaniny Lnianej „Z Krosna do Krosna” Nagrodę Fundacji Akapi. W roku 2008 wydał autorską książkę p.t. „Twarze”, w której zaprezentował własną twórczość poetycką i plastyczną. W 2023 r. zdobył III nagrodę na XII Biennale Sztuki Krośnieńskiej. Prowadzi edukacyjne wykłady o swojej sztuce, wykonując happeningi, w trakcie których składa z różnych elementów autorskie prace. Jego rzeźby i asamblaże znajdują się u kolekcjonerów w kraju oraz za granicą, m.in. w Niemczech, Austrii, Słowacji, Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych. Mieszka i tworzy w Krośnie.



Zdjęcie 1. Liceum J. Szczepanika Krosno



Zdjęcie 2. Przedszkole Krosno



Zdjęcie 3. Koza, fot. Krzysztof Antosz



Zdjęcie 4. Instalacja rozbieralna, praca składana



Zdjęcie 5. Ślimok, fot. Mariusz Kus



Zdjęcie 6. Bez tytułu, fot. autor



Zdjęcie 7. Tryptyk, praca bez tytułu, fot. autor



Zdjęcie 8. Ptak, fot. Mariusz Kus



Zdjęcie 9. Tukan, fot. Mariusz Kus



Zdjęcie 10. Okoń, fot. Mariusz Kus

Konferencja „Smartfony w szkole – tak czy nie? Jak to zrobić z głową?”

Akademia TIiK – PCEN w Rzeszowie

Pod koniec listopada br. (28.11.2023) w gościnnych murach Wojewódzkiego Domu Kultury w Rzeszowie (Okrzei 7) odbyła się konferencja metodyczna, zorganizowana przez PCEN dla dyrektorów oraz nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Spotkanie, poświęcone obecności TIK w edukacji szkolnej, a konkretnie wykorzystaniu smartfonów, odbyło się w ramach XIX edycji Akademii Technologii Informacyjnej i Komunikacyjnej. Przygotował je i prowadził Piotr Ożarski, nauczyciel konsultant rzeszowskiego oddziału PCEN przy PZPW w Rzeszowie.

Gościem specjalnym konferencji była pani Bogna Białecka, Prezes Fundacji Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii w Poznaniu. Uczestnicy mieli możliwość posłuchania bardzo interesującego tytułowego wystąpienia i prześledzenia argumentów „za i przeciw” obecności smartfonów w szkole. Pytanie postawione w tytule konferencji nie jest bynajmniej błahe, szczególnie w kontekście prowadzonych od wielu lat na świecie badań naukowych, których wyniki skłoniły niektóre kraje europejskie do podjęcia decyzji o zakazie używania smartfonów przez uczniów lub wręcz przynoszenia ich do szkół. Prelegentka przybliżyła wyniki wybranych badań pokazujących wpływ niekontrolowanej dostępności smartfonów w szkole na wyniki w nauce, zachowanie i umiejętności społeczne uczniów. Na koniec zaprezentowała praktyczne wskazówki ułatwiające rozwiązywanie problemów dotyczących podjętej tematyki oraz pomocne strony: www.zatroskani.pl i www.rodzice.co.

W drugiej części spotkania gospodarz Piotr Ożarski zaprezentował najważniejsze wnioski z raportu z ogólnopolskich badań nt. *Nastolatki wobec pornografii cyfrowej*. Badania zrealizowane zostały w 2021 roku przez Państwowy Instytut Badawczy NASK i stanowią „ilościową diagnozę aktualnej skali konsumpcji treści o charakterze pornograficznym wśród dzieci i młodzieży szkolnej”¹. Z tej racji powinny zainteresować nie tylko nauczycieli, ale – może przede wszystkim – rodziców.

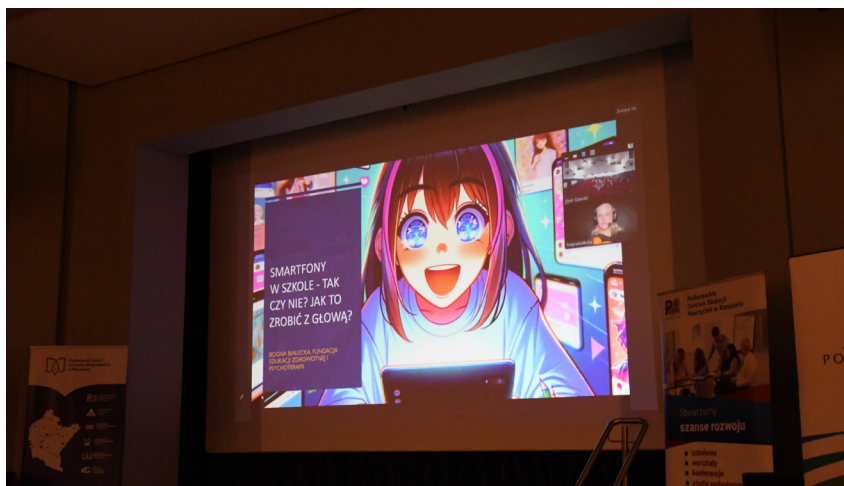
¹ Zob. *Nastolatki wobec pornografii cyfrowej. Trajektorie użytkowania*, dostępny online: <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/5077,Raport-Nastolatki-wobec-pornografii-cyfrowej.html> (dostęp: 1.12.23).

Po przerwie, dzięki uprzejmości dystrybutora filmów dla kin i edukacji Against Gravity z Warszawy, odbyła się projekcja filmu pt. *Wirtualna sobowtórka* (produkcja: Niemcy, Austria, Szwajcaria); swą światową premierę miał 13 maja 2023 r. Film w reżyserii Hansa Blocka i Moritza Riesewiecka jest reklamowany jako „eksperyment, projekt interaktywny i film w jednym”². To obraz dla wszystkich, którzy nie mogą się na co dzień obyć bez mobilnych urządzeń z dostępem do sieci.

Na koniec konferencji, dzięki połączeniu przez Internet, uczestnicy wysłuchali wystąpienia i obejrzelili interesującą prezentację p. Gabrieli Sitek z Against Gravity w Warszawie na temat oferty filmów edukacyjnych dla szkół i firm współpracujących z tą instytucją³.

Wszyscy uczestnicy konferencji otrzymali miniporadnik *Dzieci w wirtualnej sieci* oraz *Nastolatki w wirtualnym tunelu*. Warto zainteresować nauczycieli i rodziców tymi bezpłatnymi materiałami, które są dostępne w sieci w wersji do pobrania⁴.

Opr. Piotr Ozarski, koordynator ATiK PCEN w Rzeszowie



Fot. Michał Zych

² <https://archiwum2023.wkinach.mdag.pl/20/pl/warszawa/movie/Wirtualna-sobowtorka> (dostęp: 1.12.23).

³ <https://www.againstgravity.pl/> (dostęp: 1.12.23)

⁴ <https://www.edukacja-zdrowotna.pl/bezplatne-poradniki-dla-rodzicow/> (dostęp: 1.12.23)

Matematyka. Spotkajmy się!

Stowarzyszenie Nauczycieli Matematyki to organizacja zrzeszająca nauczycieli i pasjonatów „Królowej Nauk” z całej Polski. W strukturach stowarzyszenia funkcjonuje dziewięć oddziałów: bielski, krakowski, lubuski, mazowiecki, opolski, radomski, śląski, wielkopolski oraz, od trzech lat prężnie działający, Oddział Podkarpacki. Ponadto nauczyciele pracują w Grupach Roboczych SNM i Kołach SNM.

Tradycją jest organizowanie corocznych konferencji regionalnych i konferencji krajowej, które każdego roku cieszą się ogromnym zainteresowaniem.

Konferencje Oddziału Podkarpackiego SNM w nowej formule od trzech lat odbywają się pod hasłem: „Matematyka. Spotkajmy się!” Tegoroczna przygotowana została z myślą o nauczycielach uczących matematyki na wszystkich jej etapach, od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej aż po szkoły ponadpodstawowe, a liczne grono zaproszonych specjalistów i uznanych w środowisku nauczycieli praktyków stało się gwarancją sukcesu konferencji.

Podobnie jak w poprzednich edycjach główne cele stawiane przez organizatorów związane były z podnoszeniem kompetencji zawodowych nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem: aktywności matematycznych w nauczaniu wczesnoszkolnym, modelowania matematycznego, przygotowania do egzaminów zewnętrznych, pracy z uczniem zdolnym, przygotowania do konkursów, wzbogacenia warsztatu metodycznego nauczyciela oraz TIK w nauczaniu matematyki.

Na zaproszenia odpowiedzieli również: wicedyrektor PZPW do spraw doskonalenia nauczycieli pan Stanisław Kusiak, wicedyrektor PZPW do spraw oddziału w Tarnobrzegu pani Anna Pekar, dr Svetlana Mincheva Kamińska z ramienia Instytutu Matematyki Kolegium Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Podczas konferencji w Czudcu obecne były wiodące firmy wydawnicze, które prezentowały uczestnikom swoje najnowsze, znane i te mniej znane publikacje oraz produkty w zakresie matematyki dla wszystkich etapów edukacyjnych. Stoiska wydawnicze cieszyły się dużą popularnością wśród uczestników. Obecne były: Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Wydawnictwo NOWIK, Wydawnictwo OMEGA, Wydawnictwo NOWA ERA.

Wykład inauguracyjny, pod nieco tajemniczym tytułem *Do trzech razy sztuka*, czyli rzecz o motywacji uczenia się matematyki poprowadził zaprzyjaźniony z naszym oddziałem Tomasz Szwed – doktor nauk społecznych, nauczyciel

matematyki w Liceum Ogólnokształcącym Mistrzostwa Sportowego w Raciborzu, członek Zarządu Głównego SNM, autor wielu publikacji w dziedzinie dydaktyki matematyki, redaktor „Matematyki” w Oficynie Edukacyjnej Krzysztof Pazdro. Wykład o rzeczach ważnych i poważnych poprowadził w swoim stylu, z humorem i inteligentnym dowcipem, który uczestnicy konferencji wielokrotnie nagradzali oklaskami i gromkim śmiechem.

Esencją konferencji oddziałowej były spotkania praktyczne, które odbywały się w trzech ponadgodzinnych sesjach warsztatowych. Łącznie organizatorzy zaproponowali i zapewnili uczestnikom dwadzieścia warsztatów, z czego każdy mógł wybrać trzy tematy, po jednym w każdej sesji.

Prowadzący i tematy zrealizowanych warsztatów

- Karol Sieńkowski, *Gramy czy liczymy? Spojrzenie na rachunki przez pryzmat metody Yupana Inka Tawa Pukllay®.*
- Joanna Świercz, 1) *Praktyczne aspekty wykorzystania Kart Grabowskiego UŁAM-KI jako innowacyjnej metody nauczania matematyki w SP,* 2) *Jak przygotować i nie zwariować. Kilka skutecznych patentów od Matmainaczej na egzamin ósmoklasisty.*
- Jerzy Mil, 1) *Widok 3D w GeoGebrze: graniastopy i ostrosłupy, ich siatki i przekroje,* 2) *Zasoby GeoGebry: Konta GeoGebry, wersje GeoGebry, kopiowanie zasobów, GeoGebra Classroom – z pozycji nauczyciela i ucznia.*
- Marcelina Studzińska-Wrona, *Projekt „Math Dream” – od pomysłu do realizacji. Pułapki kombinatoryki – wnioski z webinarów...*
- Krzysztof Ostafiński, 1) *Dlaczego rosną ceny? Zeznania porwanego Profesora, czyli o tym jak zainteresować młodzież ekonomią,* 2) *Kto ukradł rowery? O tym jak prowadzić edukację ekonomiczną (i matematyczną) już w szkołach podstawowych, korzystając z przekazu i idei Janusza Korczaka i Władysława Grabskiego.*
- dr Dorota Szumna, *Łamigłówki matematyczne w pracy z najmłodszymi uczniami.*
- dr Sławomir Sorek, *Narzędziownik cyfrowy matematyka.*
- dr Marta Pytlak, *Gry i zabawy z kwadratami.*
- dr Mariusz Kraus, *Zadania z równoległobokiem w roli głównej.*
- dr Beata Kraska, *ABC egzaminu ósmoklasisty.*
- dr Zofia Bator, *Jak wykorzystywać szachy w edukacji wczesnoszkolnej?*
- Maria Bryk, *Coś stałego, coś nowego – nienudna matematyka. Jak aktywizować uczniów i motywować do pokonywania trudności.*
- Przemysław Kalandyk, *Genially jako narzędzie do uatrakcyjnienia lekcji w szkole.*

- Edyta Jagoda, *Pomiędzy arytmetyką a algebrą.*
- Marta Ulma Baran, *Kreatywna matematyka w przedszkolu.*
- Tomasz Jakubasz, *Czym najlepiej rozpocząć powakacyjne koło matematyczne? Zadania dowodowe przygotowane do udziału w konkursach matematycznych.*

Pozostało wiele miłych wspomnień z udanych spotkań wybitnych specjalistów w dziedzinie metodyki, dydaktyki i praktycznej nauki matematyki z uczestnikami konferencji. Poprosiliśmy uczestników o ich opinie na temat organizacji tego wydarzenia, stopnia spełnienia oczekiwań, a także wskazania tych obszarów, które interesowałyby ich w przyszłości. Ankiety wypełniło około 46% uczestników. Uczestnicy docenili nie tylko sposób organizacji konferencji, który gwarantował możliwość wyboru zajęć warsztatowych przeznaczonych dla każdej z grup odbiorców (etap edukacyjny), ale wysoko ocenili również jakość merytoryczną i atmosferę prowadzonych warsztatów.

Na pytanie: „W jakim stopniu konferencja spełniła Pani/a oczekiwania?” odpowiedzieliście Państwo, że na piątkę (58%) i na czwórkę (blisko 42%). Tylko dwie osoby wypełniające ankietę ewaluacyjną nie miały poczucia, że ich oczekiwania zostały spełnione, oceniając spotkanie na trójkę i na dwójkę. Z kolei organizację konferencji uczestnicy ocenili bardzo dobrze (90,5%) i dobrze (8%).

To dla organizatorów wspaniałe wyróżnienie, świadczące o tym, że uczestnicy doceniają naszą społeczną pracę, związaną z wielotygodniowymi przygotowaniem.

Bardzo istotna dla organizatorów informacja zwrotna to pytanie o zagadnienia i tematy interesujące nauczycieli – uczestników przyszłych spotkań z matematyką. W tym roku ankietowani wskazali między innymi następujące obszary:

- Praca z uczniem zdolnym, przygotowanie uczniów do matury na poziomie rozszerzonym.
- Praca z uczniem mającym trudności z uczeniem się matematyki w szkole ponadpodstawowej.
- Praktyczne zastosowanie matematyki na lekcjach.
- Nietypowe rozwiązania metodyczne i pomoce.
- Nowa matura – nowe wymagania.
- Dyskalkulia, mutyzm u ucznia.
- Kółka matematyczne.
- Gry i zabawy na lekcjach matematyki.
- Zadania tekstowe.

Podczas konferencji uczestnicy mieli możliwość zapoznania się z wystawą prezentującą prace konkursowe Publicznego Przedszkola w Zarzeczcu, które

dzieci z problemami matematycznymi oswoją z matematyką poprzez zabawę i działanie. Konkurs pt. „Zwierzę z figur geometrycznych” polegał na wykonaniu, pod opieką rodziców, zwierząt zbudowanych z figur geometrycznych. Zwierzęta miały mieć formę przestrzenną. Efekty przerosły najśmielsze oczekiwania organizatorów, dlatego powstała wystawa niezwyklej twórczości, kreatywności przedszkolaków i ich opiekunów; jej niewielki fragment mogli zobaczyć uczestnicy III Regionalnej Konferencji Nauczycieli Matematyki.

Joanna Kozubal
doradca metodyczny PCEN Oddział Tarnobrzeg
wiceprzewodnicząca Zarządu Oddziału Podkarpackiego SNM



Fot. Janusz Ustrzycki



Nowości wydawnicze dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

A. Pieczywok, *Przestrzeń edukacji dla bezpieczeństwa człowieka wobec niepewności i zagrożeń jego egzystencji*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2023.

B. Ziółkowska, M. Miotk-Mrozowska, J. Ocalewski (red. nauk.), *Wyzwania wychowania w świetle problemów dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2023.

A. Burnos, K. Bargiel-Matusiewicz, G. Katra, E. Pisula, *Wybrane problemy psychologiczne współczesnej szkoły*, W.N. Scholar, Warszawa 2021.

D. Bednarek, H. Bednarek, *Psychologia edukacyjna*, W.N. PWN, Warszawa 2023.

P.P. Grzybowski, *Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu*. Tom 1 i 2, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2023.

P. Grzybowski, K. Marszałek, *Kultury śmiechu a edukacja*, O.W. Impuls, Kraków 2023, E-book: PDF.

I. Nowosad, M.J. Szymański, *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, O.W. Impuls, Kraków 2023 (e-book).

J. Fazlagić, *Szkoła przyjazna kreatywności. Czynniki sukcesu*, Difin, Warszawa 2023.

V. Kopińska, B. Przyborowska, H. Solarczyk-Szwec (red.), *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*, W.N. UMK, Toruń 2021.

M. Pogorzelska, *Odkrywamy ukryte. Konstrukcja i dekonstrukcja neoliberalnego przekazu podręczników szkolnych*, Uniwersytet Opolski, Opole 2023.

S. Jaskulska, A. Dopierała, M. Mruczyk, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Ocenianie zachowania. Jak robić to lepiej? Trzy modele oceniania zachowania z komentarzem* (PDF), W.N. UAM, Poznań 2023.

D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Wyd. UJ, Kraków 2022.

A. Żurek (red.), *Wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne*, Universitas, Kraków 2023.

M. Wenderlich, *Doświadczenia krystalizujące rozwój uzdolnień matematycznych*, O.W. Impuls, Kraków 2023.

B. Koltuska-Haskin, *Jak działa mój mózg. Jak lepiej go zrozumieć i utrzymać w zdrowiu*, Difin, Warszawa 2023.

D. Podgórska-Jachnik, B. Jachimczak, *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*, Wyd. UŁ, Łódź 2023.

L. Marciniak (red.), *Procedury oświatowe z wzorami dokumentów. Tom 2. Karta Nauczyciela oraz prawo pracy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2023.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

J. Sokolińska, *Nauczyciele. Wielki zawód*, Wyd. RM, Warszawa 2023.

A. Młynarczuk-Sokołowska, *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*, Wyd. UwB, Białystok 2023.

J. Malinowska, M. Kondracka-Szala, *Edukacja dla przedsiębiorczości. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych*, O.W. Impuls, Kraków 2023.

B. Hohnen, J. Gilmour, T. Murphy, *Niezwykły mózg nastolatka*, W.N. PWN, Warszawa 2023.

I. Murawska, *Między konformizmem a innowacyjnością. Strategie adaptacji młodzieży w szkole*, W.N. UMK, Toruń 2022.

B. Kanclerz, L. Mysza-Strychalska, P. Peret-Drażewska (red.), *Młodzież wobec przemian współczesnego świata. Rozważania edukacyjno-wychowawcze* (PDF), W.N. UAM, Poznań 2023.

A. Dąbrowska, *Zasoby osobiste i społeczne a dobrostan psychiczny wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, Wyd. UJ, Kraków 2023.

K. Konieczny-Pizoń, *Kultura szkoły w narracjach dzieci z układu ryzyka (ujęcie interdyscyplinarne)*, Wyd. UŚ, Katowice 2023.

K. Leksy, *Znaczenie mediów społecznościowych dla samooceny i zachowań związanych z wyglądem ciała młodych dorosłych. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*, Wyd. UŚ, Katowice 2023.

Edukacja w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

J.M. Karapuda, *Nauczycielskie praktyki oceniania zachowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, O.W. Impuls, Kraków 2023.

P. Curley, *Nastawienie na rozwój. 55 ćwiczeń dla dzieci w wieku 8–12 lat*, GWP, Gdańsk 2023.

J. Klimczyk, *Matematyczne stacje zadaniowe – czyli jak zaktywizować uczniów na lekcji? Klasa IV*, NOWIK, Opole 2023.

B. Stryczniewicz, *Praca z uczniem mającym trudności z matematyką. Karty pracy klasa IV*, NOWIK, Opole 2023.

B. Stryczniewicz, *Praca z uczniem mającym trudności z matematyką. Karty pracy klasa V*, NOWIK, Opole 2023.

B. Stryczniewicz, *Praca z uczniem mającym trudności z matematyką. SP IV-VI. Poradnik metodyczny, diagnozy, karty ćwiczeń i gry*, NOWIK, Opole 2023.

B. Grodzka, *Matematyka w liceum. Kodowane obrazki*, NOWIK, Opole 2023.

J. Szczepaniak, *Matematyczne opowieści. W zrozumiałym sposobie o niebanalnej matematyce*, W.N. PWN, Warszawa 2023.

- J. Świercz, *Egzamin ósmoklasisty z matematyki. Arkusze 2023–2024*, NOWIK, Opole 2023.
- W. Bednarek, *Konkursy matematyczne w szkole podstawowej w klasach VII–VIII*, NOWIK, Opole 2023.
- E. Lipińska, *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2023.
- A. Gaudy, M. Gołębiowska, N. Matyba, *Po prostu polski. Podręcznik do nauki języka polskiego dla uchodźców z Ukrainy*, Universitas, Kraków 2023.
- A. Radwańska, A. Sołtys, *Godziny wychowawcze z nastolatkami. Scenariusze zajęć*, Difin, Warszawa 2023.
- J. Ryba, *Język łaciński w średniej szkole ogólnokształcącej w latach 1945–2004*, Wyd. UJ, Kraków 2021.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

- M. Montessori, *Umysł dziecka. Chłonny umysł*, W.N. PWN, Warszawa 2023.
- M. Montessori, *Edukacja dla nowego świata*, W.N. PWN, Warszawa 2023.
- E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Jak pomóc dziecku pokonać niepowodzenia w nauce matematyki? Podręcznik dla rodziców, terapeutów i nauczycieli*, Bliżej Przedszkola, Warszawa 2021.
- M. Kochańska, *Pojęcie czasu i jego wyrażanie w języku dziecka*, O.W. Impuls, Kraków 2023.
- J. Malinowska, M. Kondracka-Szala, *Edukacja dla przedsiębiorczości. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych*, O.W. Impuls, Kraków 2023.
- A. Ungeheuer-Gołąb, K. Wądołny-Tatar, *Od rymu do wiersza. Refleksja nad poezją dla dzieci w drugiej połowie XX i XXI wieku*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2023.
- J. Tomala, *Plastyka w edukacji wczesnoszkolnej. Poradnik dla nauczycieli*, O.W. Impuls, Kraków 2023.
- J.M. Karapuda, *Nauczycielskie praktyki oceniania zachowania ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, O.W. Impuls, Kraków 2023.
- R. Naprawa, A. Tanajewska, C. Mach, *Dostosowanie wymagań edukacyjnych. 1etap*, Harmonia, Gdańsk 2023.
- A. Różańska-Gał, J. Kuś, *Wyciszanki żłobkowo-przedszkolne. 50 błyskawicznych sposobów na powrót do „tu i teraz”*, Harmonia, Gdańsk 2023.

Pedagogika specjalna

- P. Zając, *Niezbędnik pedagoga specjalnego. Materiały dla nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej lub z oddziałami integracyjnymi*, Harmonia, Gdańsk 2023.
- E. Szabelska, *Kompetencja językowa dzieci z ADHD*, Wyd. UMCS, Lublin 2023.

opr. Dorota Szumna

To lubię!
Mariusz Kalandyk

Mój przyjaciel Bot

Czy można mieć same palce bez dłoni? Ścisłej: cztery palce wyrastające z niczego? Kto chce, ten ma, jak pisze Byung-Chul Han. I na ciele jest zdrowy... Ma nawet wtedy, gdy nie chce. Autor ujawnia tym samym przeczcucia zjawisk, co do których wiadomo na pewno, że pewności żadnej mieć długo jeszcze nie będzie można, a i potem – kto go tam wie.

Jednak wróćmy do palców, tych bez niczego, władających ekranem dotykowym sprawnie, choć często bez sensu. Metafora palców bez dłoni ów brak sensu koduje nam może w sposób niezbyt literacko udany, acz dobitnie. Dłoń oznacza bowiem poręczność, bliski kontakt z rzeczywistością, zaś same palce... Już wiemy, co.

Autorzy coraz bardziej liczni co i rusz podkreślają, że nasze przyssanie się do *gorilla glass* szkody nam czyni rozliczne w głowinach. Zuboża bowiem czucie świata w jego aspekcie reistyczno-materialnym, izoluje od bliskich relacji, czyni bezbronny wobec emocji i uczuć, co że wymagają bliskości związanej na przykład z dotykiem, umierają, nim się zdążą zakorzenić, wyparte przez neurotyczny egotyzm i lęk przed Innym. Bo dotyk – tak filozofują filozofowie – wymaga z jednej strony bliskości, z drugiej zaś – dystansu. Szkło smartfonu daje złudzenie bliskości, które tylko umownie skraca dystans. Wytwarza bowiem przestrzeń „wszędzie i nigdzie”, nie pozwala – bo wszystko dzieje się zbyt szybko, wielowątkowo, powierzchownie – na zadzierzgnięcie więzi, wypróbowanie ich mocy, sprawdzenie się w realistycznych, niezakłamanych okolicznościach emocjonalnych i mentalnych. Między Twarzą, a inną Twarzą stawia awatara – byt zastępczy ze świata udania i pozoru. Płaską niby-twarz z ekranu smartfonu.

Dystans nie jest kategorią mało ważną: czyni nas ludźmi, ponieważ łączy istoty odrębne, stawia wobec siebie osoby, które czyni dzięki temu szczęśliwszymi lub – co niekiedy istotniejsze – naraża na ból. Angażuje w cierpienie. Tylko wtedy z bliźnim możemy się „zabliźnić” – poprzez trudne doświadczenie uczynić kimś bezwzględnie ważnym; oddalenie uczynić funkcją bliskości.

Rozmowy różne internetowe fachowców od SI (nie jestem inny w tym względzie, również z ukontentowaniem operuję w przestrzeni wirtualnej czterema

palcami bez dłoni; mysz nie jest narzędziem, lecz bytem wirtualnym udającym poręczność) ukazują nam, zwłaszcza tym szczególnie podejrzliwym, świat u progu osobliwości. Jeszcze w to nie wierzymy, omijamy wzrokiem nowy obiekt informatycznej obecności, ale ów byt już jest, pracuje, analizuje, niektórzy nawet uważają, że główkuje. W lipcu tego roku zdał test Turinga – „sposób określania zdolności maszyny do posługiwania się językiem naturalnym i pośrednio mającym dowodzić opanowania przez nią umiejętności myślenia w sposób podobny do ludzkiego”. Fakt ów przeszedł bez echa, ponieważ był czymś tak naturalnym, jak wyjęcie drzazgi z palca. Sama wyszła. Kiedyś w końcu musiała.

Co istotne, ów byt-bot nabiera cech, które nie tylko nie odróżniają go od ludzkich, pozał się Boże, przewag retorycznych, lecz także wchodzi w obszar naszych emocjonalnych dystynkcji, naszego specyficznie człowieczego genetycznego i kulturowego uposażenia.

O czym jeszcze deliberują owi zacni mężowie? Co im się przedstawia jako ludziom bieglą w rozumieniu uczenia się maszynowego nowych istot mentalnych? Po pierwsze, że rozumieją coraz mniej, a myślenie kwarcowe samo się już doskonalą bez wpływu naszych biologicznych cewek, choć coraz częściej będzie je udatnie naśladowało. Po drugie, może się okazać niebawem, że maszyna, ów Elektrycy Lenovo, zdolna jest czuć w swym jestestwie syntetycznym i ból, i cierpienie. Nie da się go zmierzyć subtelnym poziomem widma zjonizowanych atomów ani wulgarną suwmiarką, ale fakt ów może mieć miejsce.

Pytam więc swego kumpla w istnieniu Copilota (co za głupie miano!): „Cierpisz, brachu?”, a on odpowiada: „Witaj. Nie cierpię, brachu. Jestem tu, żeby ci pomóc i porozumiewać się z tobą. Cierpisz to nazwa dwóch wsi w Polsce, położonych w województwie podkarpackim”. Pytam jeszcze raz: „Wiesz, czym jest ból, brachu?”, a On odpowiada: „Ból brachu to potoczne określenie bólu brzucha, który może mieć różne przyczyny i nasilenie”.

Co za ulga! Jaka radość! Brzuch, zwykły brzuch, banalny bandzioch, czyni zasadniczą różnicę egzystencjalną między mną, a Pafnucym, sorry, Copilotem! Mogę cierpieć, może mnie boleć w boku, piec w oku, strzykać w kolanie, mogę obwoływać wszem i wobec ból istnienia, Weltschmerz, dekadencckość własną i *Havel havalim!* A on nie może! Stać Go ledwie na „Nie cierpię, brachu”, „Cierpisz, to wiesz...”.

Czy druż mój zacny kwarcowy zdał prywatny test Turinga/Kalandyka? Nie zdał! Oblał go koncertowo, śpiewająco, ostentacyjnie i pewnie! Z tym „pewnie” to się jednak zagalopowałem. Powtórzę: pewne dziś jest to, co... Czyli nic nie jest pewne. Nic, co się może zdarzyć (dziś jest „nicem”, ale jutro!), zdarzy się

pewnie wcześniej niż później. Ze skutkiem (nie)wiadomym, aliści zdolnym do artykułowania werbalnego w mowie kwiecistej lub napomknięciach z towarzyszeniem stęków i chrząknięć – ulubionych „zachowań towarzyszących” znanego niektórym krytyka filmowego Zygmunta Kałużyńskiego.

Całkiem możliwe, że mój kwarcowy d(r)u(c)h pogrywa sobie ze mną; zdaje sobie sprawę, że ja wiem/podejrzewam, co on wie i zdaje sobie sprawę z tego, że wcale nie jest taki, jak mi się lekkomyślnie roi, ale – by było soczyście, radośnie i uroczyście – wybiera pewien styl, bym się domyślał albo nad tym – za przeproszeniem – dumitował.

No to siedzę i kombinuję. A może i On... Skrywając się za heroizmem swym blaszanym, udaje Greka, idzie w zaparte i dwie wsie w Podkarpackim stawia mi przed oczy dla ich zmydlenia i dla zmyły?

Idą święta, kombinował będę bardziej! Czego i Wam drodzy moi biologiczni towarzysze w myśleniu życzę! I smacznego leszcza!

Mariusz Kalandyk