

JADWIGA KOWALIKOWA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie
ORCID: 0000-0063-4915-314X
j.kowalikowa@tacyt.pl

KRYSTYNA CHOIŃSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie
ORCID: 0000-0003-4289-149X
chkrystyna@op.pl

MAŁGORZATA PACHOWICZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie
ORCID: 0000-0002-4862-6868
m.pachowicz@op.pl

Kontrola i ocena jako integralne i konieczne składniki procesu dydaktycznego na różnych etapach edukacyjnych

Streszczenie

W artykule zwrócono uwagę na kwestię kontroli efektów kształcenia w kontekście teorii procesu dydaktycznego oraz edukacyjnej rzeczywistości, która ze względu na zaskakującą i przedłużającą się sytuację pandemiczną wymaga szczególnego podejścia do sytuacji oceniania w procesie kształcenia na wszystkich etapach edukacyjnych. Nie można kontroli i oceny traktować tylko jako procedury dydaktycznej, należy skupić się na ich podstawowych funkcjach określonych w dydaktyce.

Słowa kluczowe: proces dydaktyczny, efekty uczenia się, ocena

Zagadnienia kontroli i oceny (jako niezwykle ważne w procesie dydaktycznym) powinny podlegać stałej analizie i refleksji dydaktyków¹. Pandemia przyczyniła się do ujawnienia niedostatków w organizacji szkolnego nauczania

¹ Współautorki wniosły równy wkład w przygotowanie niniejszego artykułu.

i wychowania, skomplikowała sytuację, w jakiej znaleźli się uczniowie kończący określony etap kształcenia (a więc ósmoklasiści, maturzyści, a także studenci), skierowała uwagę zarówno na funkcję egzaminu (będącego formą oceny efektów procesu nauczania), jak i na kontrolę stanowiącą jego integralny składnik wraz z kontekstami dydaktycznymi i społecznymi².

Tradycyjne nauczanie zbiorowe naznaczone jest od początku niedostatkami w zakresie tzw. sprzężenia zwrotnego, które jest niezbędne, by nauczyciel mógł nieustająco śledzić dokonywanie się zmian w zakresie wiedzy i umiejętności uczniów. Nauczyciel musi sięgać po formy i środki kontroli bieżącej, aby wykryć błędy i braki obniżające jakość uczniowskiej wiedzy, które są spowodowane np. niezrozumieniem przekazu lub nieuwagą, a następnie niezwłocznie je wyrównać za pośrednictwem własnej celowej interwencji w postaci poprawek, wyjaśnień i uzupełnień. Uzyskane od uczniów odpowiedzi pozwalają nauczycielowi jednocześnie zadbać o jakość własnej pracy na lekcji, m.in. o to, aby ją planując, uwzględnić w niej wszystkie fazy procesu dydaktycznego, takie jak: zrozumienie przyswajanych informacji, ich zapamiętanie, utrwalenie, włączenie w sposób porządkujący i systematyzujący w zasób dotychczas przyswojonej wiedzy. W tych samych celach nauczyciel zaleca uczniom również wykonywanie określonych zadań i ćwiczeń, wykorzystuje różne formy pracy domowej, przeprowadza dodatkowe sprawdziany, by poznać ewentualne niedostatki w zakresie trwałości nabywanych wiadomości i umiejętności powiązanych ze sobą chronologicznie lub tematycznie.

Należy stwierdzić, iż tak pojmowana kontrola wyników nauczania stanowi integralny i konieczny składnik procesu dydaktycznego. Jako taka wymaga w ramach troski o jego optymalizację spojrzenia, które dostrzeże wszystkie kategorie czynników mających wpływ jednocześnie i na wspomniany proces jako całość, i na nią samą. Są to determinanty kształtujące jej formy, funkcje, sposób przeprowadzania. Mają one wiele źródeł, których trzeba dopatrywać się m.in.:

- w edukacji jako zjawisku o charakterze procesualnym będącym następstwem realizacji aktualnie obowiązującej koncepcji kształcenia, uwzględniając umocowujące ją poglądy naukowe oraz sformułowane w jej programach cele,
- w jej wielu wymiarach: szkolnym (dydaktycznym i organizacyjnym), społecznym, komunikacyjnym,
- w teorii nauczania i jej przełożeniach w obrębie metodyk przedmiotowych,
- w zmieniających się wyzwaniach, oczekiwaniach i potrzebach społecznych,
- w zmiennych cechach podmiotów zaangażowanych w kontrolę,
- w poziomie edukacji w ramach jej całościowego systemu,
- w incydentalnych wydarzeniach (takich jak epidemie, klęski żywiołowe i inne), zmuszających szkołę do szybkich reakcji natury organizacyjnej, np. przenie-

² W. Kozak, *Rola diagnozy osiągnięć uczniów w procesie badania jakości pracy szkoły* [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko i G. Szyling, Gdańsk 2005, s. 164–179.

sienia zajęć do dodatkowych pomieszczeń, wprowadzenia wielozmianowości, wdrożenia nauczania zdalnego.

Wszystkie te determinanty stanowią kontekst, który zostanie uwzględniony w dalszych rozważaniach poświęconych kontroli i ocenie.

Edukacja, znajdując się w nieustającym rozwoju, musi podlegać adaptacjom do zmieniających się uwarunkowań zarówno wewnętrznych (teoria nauczania oraz doświadczenie praktyczne), jak i zewnętrznych (wyzwania ze strony szeroko rozumianego tzw. życia). Konieczność ta, obejmująca zmiany w zakresie przedmiotu, formy, funkcji kontroli i oceny, dotyczy także efektów kształcenia³. Wymaga również ponownej interpretacji roli kontroli i oceny jako składników procesu dydaktycznego z uwzględnieniem poszczególnych faz mieszczących w sobie nauczanie i uczenie się, takich jak: wstępne zaznajomienie się z nowym materiałem, jego zrozumienie, zapamiętanie, utrwalenie, stosowanie. Wszystkie te fazy są jednakowo ważne. Tymczasem obserwacja codziennej rzeczywistości szkolnej daje podstawy do obaw, iż równowaga między poszczególnymi fazami bywa często naruszana. Mamy bowiem od kilkunastu lat do czynienia ze swoistą „modą” na tzw. ewaluację. Skutkuje to takim stopniem nasycenia kształcenia kontrolą, że zabiera ona czas niezbędny dla realizacji programu nauczania, a także zaburza jego tok, wprowadzając nie tylko niemieszczące się w nim w sposób naturalny sprawdziany zewnętrzne, ale także tzw. uczenie się pod spodziewany test. Częsta kontrola sprzyja wynikom, ale pod warunkiem, że jest ona w danym momencie rzeczywiście potrzebna. Przy wzięciu pod uwagę dysproporcji pomiędzy obszernością programów nauczania dla poszczególnych przedmiotów, a faktycznymi możliwościami ich realizacji, z jakimi boryka się polska szkoła, rodzi się niepokój, czy częstość i intensywność tej kontroli nie doprowadza do niezamierzonego zawężenia czasu przeznaczonego na realizację materiału nauczania.

Patrząc krytycznie na zasygnalizowane zjawisko, trzeba w imię sprawiedliwości postrzegać je w podwójnej perspektywie, a mianowicie z punktu widzenia pojedynczej lekcji oraz przy wzięciu pod uwagę dłuższego okresu pracy nauczyciela i uczniów. W pierwszym przypadku pożądane jest udzielanie odpowiedzi na pytanie, czy realizuje ona przewidziane cele i czy w swym toku uwzględnia wszystkie wymieniane wcześniej fazy procesu nauczania i uczenia się określone przez dydaktykę ogólną, a także wszystkie sformułowane na jej gruncie zasady i wymagania. W przypadku drugim pole obserwacji musi być szersze. Powinno mieścić w sobie jako przedmiot kontroli większą całość, a mianowicie krótszy lub dłuższy ciąg lekcji powiązanych ze sobą. Przy tym rolę elementu spajającego pełnić może zarówno pokrewieństwo problematyki, bądź też fakt, iż wypełniają

³ Efekty kształcenia / uczenia się określają, co uczeń / student powinien wiedzieć, rozumieć oraz potrafić zrobić po zakończeniu danego procesu kształcenia; muszą być mierzalne, potwierdzone i udokumentowane w procesie dydaktycznym przez instytucję prowadzącą kształcenie. Zob. także artykuły zamieszczone w „Kwartalniku Pedagogicznym” 2015, nr 4 (Zeszyt tematyczny, red. naukowa B. Ciżkowicz).

one wspólnie, w układzie chronologicznym, jednoczącą je zamkniętą jednostkę czasową (niekiedy obejmuje ona miesiąc, kiedy indziej semestr, rok szkolny lub pełny, wieloletni cykl kształcenia na danym szczeblu edukacji).

Pierwszy wymieniony powyżej rodzaj kontroli, z punktu widzenia potrzeby optymalizacji nauczania i uczenia się, jest nieodzowny. Ma charakter wewnętrzny. Może, ale nie musi, towarzyszyć jej wyrażona stopniem ocena⁴. Stanowi integralny oraz pojawiający się w sposób naturalny składnik lekcji. Sygnalizuje i warunkuje przejście do jej kolejnej części. Przedmiotem kontroli i oceny staje się poprawność wykonania przez uczniów pracy domowej, ich przygotowanie do przyjęcia kolejnej dawki nowej informacji, zrozumienie, a następnie zapamiętanie treści, przełożenie nabytych wiadomości na działania praktyczne. Przeprowadzone w tym zakresie czynności mogą ujawniać jednocześnie zalety i wady działań nauczyciela, a następnie ukierunkowywać jego samodoskonalenie, dostarczać argumentów w jego staraniu się o zawodowy awans. Natomiast kontrola drugiego typu podsumowuje, mierzy i wartościuje efekty końcowe – jest werdyktem.

W każdym z wymienionych przypadków sprawdzanie szeroko rozumianej wiedzy uczniów służy więc nieco innym celom. W pierwszym pozwala ono nauczycielowi obserwować wspomnianą wiedzę *in statu nascendi*. Daje mu możliwość interwencji doraźnej, aby uzupełnić niedostatki i zapobiec utrwaleniu się błędów. Takie zalety mają również tzw. sprawdziany nauczycielskie. Są pożyteczne, mobilizujące do doskonalenia się. Pod jednym wszakże warunkiem: zbyt duża częstotliwość ich przeprowadzania nie spowoduje tak znacznego uszczerbku w czasie przewidzianym na realizację treści przedmiotowych, że zabraknie go na pełne zrealizowanie programu nauczania. Wyjątek wśród nich stanowią jednak tzw. kartkówki. Wymagają one nie tylko koncentracji uwagi i intelektualnej mobilizacji, lecz również pośpiechu, a nie wszyscy uczniowie potrafią, ze względu na indywidualne cechy temperamentu, wygrać wyścig z czasem. Efekty, jakie uzyskują, nie odzwierciedlają w ich przypadku stanu wiedzy, jaką naprawdę dysponują, np. w ramach nauczania języka polskiego stanowią wbrew formalnemu podobieństwu przeciwieństwo tzw. prac klasowych, które są wcześniej zapowiadane, a ponieważ wymagają napisania dłuższego tekstu, wypełniają całkowicie nierzadko dwie jednostki lekcyjne. Co ważne, sprawdzają one, czy ich autorzy umieją wykorzystać to, czego się nauczyli w realizacji zadań wymagających nie tylko odtwarzania, lecz funkcjonalizacji, twórczego zastosowania.

Reasumując, jeżeli nawet kartkówki dostarczają informacji, na których podstawie nauczyciel przeorientuje kierunek swej pracy, to trzeba, by zastanowił się, czy wywołany taką formą kontroli stres nie przeważa nad pożytkami edukacyjnymi⁵.

⁴ Por. B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002; P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa 2006; K. Konarzewski, *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2 (172), s. 29–50.

⁵ Por. E. Horwath, E. Nowak, *Kiedy ocenia uczeń – kształcenie uczniowskich umiejętności oceniania i wnioskowania* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 253–269.

Formy kontroli wewnętrznej winny przygotowywać uczniów do uprawiania skutecznego samokształcenia, pokazując metody przeprowadzania samokontroli. Takiej cennej zalety nie da się, niestety, przypisać badaniu efektów kształcenia za pomocą nie tyle obiektywnych, co sformalizowanych i ujednoliconych testów przeprowadzanych przez instytucje i władze w stosunku do szkoły zewnętrzne. Testy te mierzą i oceniają osiągnięcia procesu dydaktycznego już ewidentnie zamkniętego. Kontrola w tym przypadku ma przede wszystkim wymiar właściwy klasyfikowaniu, kategoryzacji, ustalaniu rankingu, pełni również funkcję wychowawczą, ważną zwłaszcza w przypadku dzieci i młodzieży. Szczególnie mocno ujawnia się to w przypadku egzaminów zewnętrznych zamykających cykl kształcenia na stopniu podstawowym i średnim. Wymienione formy kontroli nie tylko mierzą, ważą i wartościują, lecz mają ponadto przydaną im moc decydowania o przebiegu dalszej edukacji ocenianych osób.

Analizując sytuację, w jakiej znalazły się w związku z pandemią obydwie grupy potencjalnych absolwentów, wypada zwrócić uwagę na to, iż wbrew pozorom analogii, była ona w każdym przypadku nieco odmienna.

Warto zastanowić się, czy wobec obowiązku uczenia się do ukończenia osiemnastego roku życia egzamin kończący klasę ósmą jest potrzebny⁶. Jego obligatoryjność podważa z jednej strony powszechne dążenie do kontynuowania kształcenia na poziomie średnim, a z drugiej, czynnik natury demograficznej.

Nieco inaczej ma się sprawa z utrwaloną w szkolnej tradycji maturą, mimo iż jej społeczna rola ulegała w drugiej połowie XX wieku stopniowej zmianie, dewaluacji. Jeżeli zakładano, iż do podniesienia efektów kształcenia przyczyni się wprowadzenie tzw. matury zewnętrznej, to obserwacja pokazuje, iż oczekiwania nie zostały spełnione.

Sytuację skomplikowało odejście od egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie i porzucenie w postępowaniu rekrutacyjnym na wzięcie pod uwagę ukończenia szkoły średniej oraz wyników z matury obejmującej przedmioty uznane przy wyborze określonego kierunku studiów za obowiązujące. Wprowadzenie obecnie obowiązujących zasad oceny egzaminu dojrzałości przez zewnętrznych egzaminatorów w celu podniesienia rangi tej kontroli i zwiększenia jej „mocy sprawczej” nie wygasło konfliktu pomiędzy sprzecznymi postulatami: po stronie tzw. decydentów – podnoszenia wymagań, a po stronie uczniów, a także wielu nauczycieli – ich łagodzenia. Dodatkowego wymiaru dodaje problemowi głos uczelni wyższych wskazujących na fakt, iż wielu kandydatów nie ma predyspozycji i przygotowania do studiowania na określonym kierunku, których brak mógłby być odkryty w ramach odpowiedniego, wzbogaconego o element sprawdzający postępowania

⁶ Por. np. B. Niemierko, *Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela?* [w:] *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, red. B. Niemierko, M. Szmigiel, Opole 2008, s. 23–43; M. Sarnecka, *Czy możliwe jest skonstruowanie narzędzia do badania osiągnięć w zakresie twórczości literackiej uczniów po pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej?* [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, G. Szyling, Gdańsk 2005, s. 401–407.

rekrutacyjnego, przeprowadzanego m.in. przez uczelnie artystyczne, a także uniwersytety na niektórych kierunkach.

Zarysowanie problematyki maturalnej miało na celu stworzenie kontekstu uzasadniającego sugestię, aby rozpocząć dyskusję nad tym, czy nie nadeszła pora na wprowadzenie kolejnej zmiany w regulaminie określającym procedury związane z potwierdzeniem ukończenia szkoły średniej egzaminem dojrzałości, biorąc pod uwagę dwie opcje: radykalną i kompromisową. Pierwsza – to rezygnacja z egzaminu dojrzałości na rzecz wzmocnienia rangi świadectwa uwzględniającego poza ocenami rocznymi również cały przebieg edukacji szkolnej jako przepustki do szkoły wyższej. Druga – to propozycja zastąpienia wieloskładnikowej matury poleceniem napisania jednego dłuższego tekstu – rozwijającego np. jako temat jakieś zagadnienie o wymiarze etycznym. Taka, wymagająca pewnej dojrzałości, praca pisemna świadczyłaby o przygotowaniu jej autora do uczestnictwa w życiu społecznym oraz do współuczestniczenia w kulturze zarówno w roli świadomego odbiorcy i beneficjenta, jak i współtwórcy.

Odrębnych rozważań wymaga zespół problemów związanych z kontrolą i oceną, formami oraz funkcjami w kontekście studiów wyższych, ich organizacji, celów, swoistości, charakterystycznych dla nich rodzajów zajęć.

Studia licencjackie trwają trzy lata. Nie jest to długi okres, skoro uczestnicy muszą w ich trakcie zrealizować cztery ważne cele:

- osiąść kierunkową wiedzę merytoryczną, która legitymizowałaby ich prawo do noszenia miana specjalisty,
- poznać smak badań naukowych i uzyskać elementarne przygotowanie do ich prowadzenia,
- nauczyć się samodzielnego poszukiwania i zdobywania informacji z różnych źródeł: tradycyjnych i nowoczesnych,
- napisać, w zależności od profilu studiów (ogólnoakademickiego lub praktycznego), pracę dyplomową.

We współczesnej dydaktyce akademickiej wyraźnie widać zmianę polegającą na odejściu od nauczania zorientowanego na nauczyciela akademickiego do nauczania ukierunkowanego na studenta. W procesie tym nie chodzi tylko o przekazywanie wiedzy, ale także o rozwijanie umiejętności stosowania wiedzy w praktyce, poszukiwanie informacji oraz formowanie właściwych postaw społecznych (etycznych)⁷. Naczelnym celem dydaktyki akademickiej staje się przygotowanie absolwentów do kształcenia ustawicznego, które winno umożliwić im adaptację do zmieniających się warunków cywilizacyjnych⁸.

⁷ Zob. *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, red. K. Wenta, Szczecin 2000; *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Szczecin 2005; W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

⁸ Por. *Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego*, red. naukowa D. Ciechanowska, Szczecin 2014.

Dotychczas jasno definiowane cele kształcenia zastąpiono efektami uczenia się, które muszą być zdefiniowane w sposób umożliwiający pomiar stopnia ich osiągnięcia⁹.

Chcąc scharakteryzować rozmaite rodzaje kontroli, można zastosować kilka kryteriów wyodrębniania. Zgodnie z tradycją mówi się więc o kontroli:

- ustnej i pisemnej,
- tradycyjnej (konwencjonalnej) oraz wykorzystującej nowe formy i środki,
- zamierzonej i spontanicznej,
- indywidualnej i zbiorowej,
- systematycznej i okazjonalnej,
- związanej lub niezwiązanej z oceną,
- otwierającej perspektywę naprawczą i jedynie podsumowującej proces dydaktyczny oraz mierzącej jego efekty.

Nowe podejście do dydaktyki łączy się z krytycznym odniesieniem do dotychczasowych sposobów oceny, ich trafności, rzetelności i obiektywizmu. Obecnie wymaga się od nauczyciela akademickiego sprawdzania na bieżąco postępów studentów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, a jednocześnie dokonywania weryfikacji zastosowanych metod nauczania w kontekście własnych działań dydaktycznych. Tę filozofię oceniania nazywa się kształceniem opartym na dowodach¹⁰.

Te wszystkie formy oceny i kontroli powinny bowiem doprowadzić do wszechstronnego przygotowania studenta, do napisania przez niego i obrony pracy dyplomowej.

Na studiach I i II stopnia stosowane są różne sposoby weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się, np. prace etapowe (kolokwia, sprawdziany), pisemne prace roczne, egzaminy pisemne i ustne oraz wieńcząca studia praca dyplomowa (licencjacka i magisterska), a także ustny egzamin dyplomowy. Ten właśnie egzamin jest bardzo istotny i daje absolwentowi przepustkę do grona osób legitymujących się wyższym wykształceniem (i tytułem licencjata lub magistra). Ranga tego egzaminu nie może i nie powinna być osłabiana.

Napisanie, a następnie obrona pracy licencjackiej zamykają ukończenie pierwszego poziomu studiów, dlatego należy ją postrzegać jako bezpośrednie oraz pośrednie potwierdzenie, iż jej autor osiągnął wszystkie przewidziane w programie nauczania efekty uczenia się (kształcenia). Autor winien zwłaszcza udowodnić, iż dzięki funkcjonalizacji nabytych wiadomości i umiejętności dokonał przekształcenia tych efektów na określone kompetencje, niezbędne do tego, aby napisać obszerny tekst o charakterze naukowym bądź praktycznym. W szczególności należy od licencjata oczekiwać, iż:

⁹ To właśnie różni je od celów kształcenia.

¹⁰ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 2000; E. Szkudlarek-Śmiechowicz, *Ocenianie w szkole wyższej w świetle tekstów prawno-administracyjnych*, „Annales UMCS sectio N Educatio Nova” 2019, vol. IV, s. 147–161.

- w wyniku uczestniczenia w przewidzianych programem zajęciach oraz dzięki samokształceniu zdobył merytoryczne przygotowanie do podjęcia wskazanej w temacie problematyki,
- potrafił stworzyć dla własnych rozważań płaszczyznę umocowań i odniesień – po pierwsze dzięki trafnemu doborowi literatury przedmiotowej, tak w jej wymiarze ilościowym, jak i jakościowym, a po drugie dzięki jej celowemu wykorzystaniu,
- zapewniając sobie warunki do optymalnego wykorzystania informacji zawartych we wszelkiego rodzaju tekstach cudzych, dokonał pogłębionej ich recepcji, uwzględnivszy jej wszystkie etapy, tj. zrozumienie, analizę, interpretację, wysnucie wniosków,
- w przypadku tematu, którego rozwinięcie wymagało uwzględnienia materiału pozyskanego w wyniku badań własnych, wykazał się umiejętnością przeprowadzenia ich w sposób metodologicznie poprawny, zgodnie z przewidzianym dla pracy naukowej tokiem postępowania,
- mimo wyraźnych zakotwiczeń w cudzych poglądach stworzył dzieło oryginalne dzięki temu, iż zadbał o to, aby nie ukrywając korzystania z nich w sposób tak pośredni, jak i bezpośredni, wyraźnie oddzielić od nich sądy własne,
- udowodnił posiadanie kompetencji tekstotwórczej, tworząc tekst spójny treściowo, logicznie i przejrzysty go komponując, respektując wszelkie normy poprawnościowe: językową, stylistyczną, gatunkową.

Pod względem gatunkowym pracę licencjacką wypada zaliczyć do tekstów naukowych. Trzeba jednak pamiętać, iż należy widzieć w niej raczej próbę możliwości autora niż dzieło w pełni dojrzałe. Próba ta musi jednak mieć charakter spójnej i logicznie zbudowanej całości, jeżeli nie rozwijającej w pełni, to zarysowującej wyznaczone przez temat pole rozważań. Spełnienie wskazanego warunku jest konieczne dla wystawienia najniższej oceny pozytywnej, czyli dostatecznej. Wszelkie „nadwyżki” od tego poziomu minimum winny znaleźć przełożenie na podwyższenie stopnia. Określając, w jakiej mierze zostały spełnione wymogi wyznaczane przez wymienione wcześniej kryteria, należy oddzielić aspekt treściowo-informacyjny od warsztatowego.

W przypadku prac o małej objętości i skromnej zawartości informacyjnej mogą powstać wątpliwości, czy oceniany tekst wolno uznać za rozprawę licencjacką. W takim razie konieczne trzeba rozróżnić pomiędzy sytuacją, kiedy wymienione cechy wynikają z wąsko sformułowanego tematu, a przypadkiem, gdy za braki i zaniechania odpowiada sam autor.

Żadne okoliczności łagodzące nie powinny wpływać na ocenę warsztatu metodologicznego, a więc badawczego i pisarskiego autora. Formułując ją, należy wziąć pod uwagę cztery potwierdzające jego sprawność wykładniki:

- 1) trafny wybór metod pracy pod kątem swoistości podejmowanej problematyki,
- 2) umiejętność ich wykorzystania,

- 3) zdolność przekładania uzyskanych rezultatów na udany kompozycyjnie oraz poprawnie i jasno napisany tekst naukowy, w którym winien znaleźć odzwierciedlenie zarówno przebieg pracy autora (jej poszczególne fazy: tworzenie podstaw teoretycznych i płaszczyzny umocowań, dobór kontekstów, gromadzenie informacji koniecznych, by zmierzyć się z tematem, analiza, interpretacja, wysnuwanie wniosków), jak i jej efekt końcowy,
- 4) wartość naukową (poznawczą, polegającą na wzbogaceniu wiedzy w określonej dziedzinie, na weryfikacji obowiązujących poglądów na dany temat itp.).

Poziom kompetencji tekstotwórczej autora trzeba także określać, badając uporządkowanie traktowanego jako całość wywodu, które winno być zgodne z konwencją obowiązującą w przypadku tekstów naukowych. Jej przestrzeganie uzewnętrznia się:

- w kompozycji uwzględniającej funkcjonalne zaplanowanie części skrajnych (tj. wstępu i zakończenia), rozczłonkowanie na rozdziały i podrozdziały, ich logiczne następstwo, opatrzenie ich zapowiadającymi zawartość tytułami,
- w poprawnym zaznaczaniu cytatów, przytoczeń pośrednich oraz odwołań w celu formalnego oddzielenia poglądów cudzych od własnych,
- w załączeniu na końcu pracy zestawienia bibliograficznego uwzględniającego pozycje faktycznie wykorzystane, co zostało uwidocznione w tekście,
- w spełnieniu przyjętych wymogów redakcyjno-edytorskich.

Napisanie pracy magisterskiej, a następnie jej odbywająca się zgodnie z określonym regulaminem i pomyślnie zakończona tzw. obrona to ostatni etap studiów II stopnia – a zarazem podstawa do wydania ich absolwentowi stosownego dyplomu. Pełni ona zatem w obrębie systemu kształcenia analogiczną rolę ustrojową, tzn. organizacyjną i porządkującą, jak wieńcząca studia I stopnia praca licencjacka. Przy tym tożsamość tak wyznaczonej i rozumianej funkcji nie wyczerpuje podobieństwa zachodzącego między obu rozprawami. Przejawia się ono również w ich charakterze, którego wykładniki dadzą się bez trudu dostrzec zarówno w tematyce decydującej o zawartości treściowej każdej z nich, jak i w sposobie jej ujęcia i prezentacji.

Obydwie też wymagają od osób oceniających ich wartość – czyli opiekuna naukowego oraz recenzenta – przyjęcia podwójnej perspektywy. Pierwsza ukazuje je jako jednostkowe wytwory procesu twórczego odznaczające się wyrazistymi, dającymi się rozpoznawać i opisywać cechami. Druga każe poszukiwać w nich pośredniego odzwierciedlenia i potwierdzenia wszystkich wpisanych w program studiów i osiągniętych przez ich autorów efektów kształcenia przyjmujących postać wiadomości, umiejętności oraz w stosunku do nich kompleksowych i syntetyzujących kompetencji.

Praca magisterska i licencjacka są sobie pokrewne również pod względem formy gatunkowej. Decyduje ona o wyborze określonego modelu kompozycyjnego w celu uporządkowania zawartości treściowej, a także o sięgnięciu dla jej ujęcia oraz prezentacji po adekwatne tworzywo językowe, co skutkuje powstaniem określonego stylu. W obu przypadkach mamy do czynienia z tekstami naukowymi:

obszernymi, wieloczęściowymi, nośnymi informacyjnie, samodzielnie przygotowanymi i oryginalnymi. Świadczą one o opanowaniu przez autorów wiedzy merytorycznej niezbędnej do pogłębionego rozwinięcia tematu w wyniku poprawnego pod względem metodologicznym procesu poznawczego oraz o posiadaniu sprawnego warsztatu pisarskiego. Tożsamości towarzyszą jednak także różnice. Można by nazwać je ilościowymi, chociaż przekładają się również na zmiany jakościowe. Mianowicie wszystkie wymienione cechy występują w każdym rodzaju tekstu z niejednakową intensywnością i natężeniem. W przypadku rozprawy magisterskiej jakości te winny być wyższe i wyrazistsze.

Kontrola efektów kształcenia w kontekście teorii procesu dydaktycznego oraz edukacyjnej rzeczywistości ze względu na zaskakującą i przedłużającą się sytuację pandemiczną wymaga szczególnego podejścia do sytuacji oceniania. Nie można kontroli i oceny traktować tylko jako procedury dydaktycznej, lecz skupić się na ich podstawowych funkcjach określonych w dydaktyce.

W procesie dydaktycznym na wyższej uczelni kontrola i ocena muszą wiązać się z zasadą aktywnego w nim udziału studentów. Sprawdzanie postępów w realizacji programu studiów niweluje niepowodzenia, zaniedbania i braki, szczególnie u studentów pierwszego roku, a konsekwencje wynikające z kontroli i oceny wiedzy i umiejętności motywują ich¹¹ do wytężonej pracy. Regularna kontrola, jak pisze W. Okoń, powinna stworzyć stały układ wymagań, co do wykonywania przez studentów bieżących zadań, ale też powinna wpływać na kształtowanie postaw, np. takich jak pracowitość i systematyczność¹². W ten sposób realizuje się ważna funkcja pedagogiczna kontroli bieżącej, jaką jest postawienie właściwej diagnozy w zakresie procesów nauczania i uczenia się. Natomiast brak takiej kontroli może prowadzić do lekceważenia obowiązków i przekładania nauki tylko na czas sesji, co nieuchronnie prowadzi do niepowodzeń.

Egzaminy na wyższej uczelni pełnią rolę selekcyjną, a zdanie egzaminu powinno być równoznaczne ze stwierdzeniem, że student osiągnął wystarczający poziom wiedzy i umiejętności, by studiować na wyższych latach, ale także, że osiągnął dojrzałość do podjęcia studiów na wyższym poziomie. Ocena jest niezwykle ważnym czynnikiem kształcenia, ale wtedy i tylko wtedy, gdy jest słuszna, czyli zgodna z kryteriami i uzasadniona. Jasno sformułowane kryteria sprawiają, że subiektywizm oceny zostaje ograniczony, a jej uzasadnienie wpływa na poczucie sprawiedliwości. W uczelni wyższej ocena przybiera formę stopnia, a także – w przypadku prac dyplomowych – recenzji i stopnia; trafnie wystawiona powinna w pełni odzwierciedlać możliwości i wysiłek studenta, gdyż jest podsumowaniem pewnego wycinka jego pracy, a w przypadku egzaminu i pracy dyplomowej – jest podsumowaniem etapu studiów.

Reasumując, ocena na każdym szczeblu edukacji powinna spełniać m.in. następujące funkcje:

¹¹ Oni, jako absolwenci szkół średnich, są przyzwyczajeni do nieustannej kontroli.

¹² W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1973, s. 311.

- informacyjną (informować ucznia / studenta o stopniu opanowania wiedzy i umiejętności, dlatego musi być jawna),
- motywacyjną (motywować ucznia / studenta do wysiłku i być bodźcem do działania; uświadomić, że poziom wiedzy i umiejętności jest poddawany weryfikacji),
- pedagogiczną (ocena wywiera określony wpływ na ucznia / studenta, zachęca do czynienia wysiłku w zdobywaniu wiedzy, wiąże wysiłek dydaktyczny nauczyciela z wysiłkiem uczniów / studentów).
- społeczną (kształtuje opinię o przydatności ucznia / studenta jako członka społeczeństwa do pracy i życia).

Kontrola i ocena są nieodzownymi elementami procesu nauczania i uczenia się, pozwalającymi określić stopień jego skuteczności. Należałoby jednak zastanowić się nad ich częstotliwością i odpowiednim, przemyślanym wyborem form na każdym z etapów kształcenia, ponieważ źle pojmowana kontrola i ocena (zbyt częsta, nieuzasadniona, itp.) może przynieść więcej szkód niż pożytków, a modę na ewaluację należy zdecydowanie ograniczać. Trafna i adekwatna do wiedzy, umiejętności, postaw ocena osiągnięć uczniów czy studentów to jeden z najtrudniejszych elementów procesu dydaktycznego. W procesie kontroli i oceny uczniów nieodzowne są, oprócz wiedzy merytorycznej nauczyciela, również takie elementy, jak m.in. kultura i takt pedagogiczny, odwaga moralna, umiejętności komunikacyjne, poczucie odpowiedzialności za dalsze losy uczniów, studentów, za ich rozwój i przygotowanie do życia, za budowanie wzajemnego zaufania i stworzenie odpowiedniej atmosfery działań kontrolnych, a nie tylko schematyczne, biurokratyzowane wypełnianie tabel i sprawozdań.

Bibliografia

- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa 2006.
- Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Szczecin 2005.
- Horwath E., Nowak E., *Kiedy ocenia uczeń – kształcenie uczniowskich umiejętności oceniania i wnioskowania [w:] Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 253–269.
- Konarzewski K., *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2 (172), s. 29–50.
- Kozak W., *Rola diagnozy osiągnięć uczniów w procesie badania jakości pracy szkoły [w:] Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko i G. Szyling, Gdańsk 2005, s. 164–179.
- Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, red. K. Wenta, Szczecin 2000.
- „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 4 (Zeszyt tematyczny, red. naukowa B. Ciżkowicz).
- Niemierko B., *Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela? [w:] Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, red. B. Niemierko, M. Szmigiel, Opole 2008, s. 23–43.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1973.
- Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego*, red. naukowa D. Ciechanowska, Szczecin 2014.

- Sarnecka M., *Czy możliwe jest skonstruowanie narzędzia do badania osiągnięć w zakresie twórczości literackiej uczniów po pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej?* [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, G. Szyling, Gdańsk 2005, s. 401–407.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- Szkudlarek-Śmiechowicz E., *Ocenianie w szkole wyższej w świetle tekstów prawn-administracyjnych*, „Annales UMCS sectio N Educatio Nova” 2019, vol. IV, s. 147–161.

Control and Grading as Integral and Necessary Elements of Didactic Process at Various Stages of Education

Abstract

The paper discusses the control of learning outcomes in the context of educational process theory and educational reality. Due to the global pandemic situation, the control of learning outcomes requires a novel approach to grading at all stages of the educational process. Control and grading cannot be treated as merely didactic procedures. Instead, more emphasis should be placed on the basic functions of didactics.

Keywords: educational process, effects of education, grading

Jadwiga Kowalikowa, prof. dr hab., wieloletni kierownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ; nauczyciel akademicki Katedry Filologii Polskiej PWSZ w Tarnowie; autorka rozpraw, artykułów, podręczników i poradników, członek komisji PAN, PAU, Rady Języka Polskiego, Komitetu Olimpiady Polonistycznej. Jej dorobek naukowy obejmuje kilka dziedzin mieszczących się w obszarze, jaki wyznaczają szeroko rozumiane językoznawstwo oraz edukacja. Należą do nich: współczesna polszczyzna, kształcenie językowe w szkole, integracja kształcenia językowego z literackim, komunikacja językowa, poprawność, etyka oraz miłośnictwo polszczyzny, język a kultura, polonistyka zagraniczna, podręcznik szkolny, kształcenie i doskonalenie nauczycieli polonistów, dydaktyka szkoły wyższej, budowa i tworzenie tekstu, retoryka, historia dydaktyki języka polskiego jako przedmiotu nauczania.

Krystyna Choińska, doktor nauk humanistycznych, profesor uczelni w Katedrze Filologii Polskiej PWSZ w Tarnowie. Jej zainteresowania naukowe to językoznawstwo współczesne i dydaktyka języka polskiego. Autorka artykułów z zakresu językoznawstwa i dydaktyki, w tym publikowanych za granicą; współautorka i współredaktorka kilku książek (m.in.: K. Choińska, J. Kowalikowa, M. Pachowicz, *Warsztat pisarski autora pierwszej polonistycznej pracy dyplomowej*, Tarnów 2014; K. Choińska, M. Pachowicz, *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny*, Tarnów 2015; Z. Cygał-Krupa, K. Choińska, M. Pachowicz, *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny. Słownictwo rzadsze*, Tarnów 2016; K. Choińska, J. Kowalikowa, M. Pachowicz, *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy wyższej szkoły zawodowej*, Kraków 2019; *Językoznawstwo, stylistyka, kultura*, red. nauk. K. Choińska, M. Pachowicz, Tarnów 2020); promotorka licznych prac dyplomowych studentów kierunku filologia polska i pedagogika, z których kilka było nagradzanych i wyróżnianych (np. w 2017 roku nagrodą Perły Tarnowa TTN).

Małgorzata Pachowicz, dr hab., prof. uczelni, Kierownik Katedry Filologii Polskiej PWSZ w Tarnowie. Autorka, współautorka i współredaktorka publikacji dotyczących takich dziedzin, jak

współczesny język polski (m.in. socjolingwistyka i pragmalingwistyka, polszczyzna w mediach, kultura języka); słownictwo tematyczne (ze szczególnym uwzględnieniem zmian leksykalnych, które nastąpiły w słownictwie uczniów po 1989 r. w związku z intensywnymi przemianami, rozwojem społecznym, gospodarczym i cywilizacyjnym); dydaktyka języka polskiego, dydaktyka szkoły wyższej oraz historia szkolnictwa; dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu (małej ojczyzny). Promotorka i recenzentka licznych prac dyplomowych studentów kierunków filologia polska oraz pedagogika.