

Lidia Pasich

Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

„Ocenianie kształtujące po polsku” – innowacyjna propozycja rozwoju osobistego dla ucznia i nauczyciela

Publikacja „Ocenianie kształtujące po polsku” powstała w wyniku spotkania, z inicjatywy Marty Choroszczyńskiej z Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, grupy wykładowców i doświadczonych edukatorów zainspirowanych ideą oceniania kształtującego w innych krajach europejskich. W wyniku merytorycznej dyskusji zrodził się pomysł, aby tę koncepcję, stanowiącą przeciwwagę i zarazem „dopełnienie” oceniania zewnętrznego, zaproponować polskim nauczycielom w wersji, która byłaby osadzona w rodzimej tradycji pedagogicznej, ale równocześnie wносиła nowatorskie spojrzenie na rozwój osobisty ucznia z ukierunkowaniem na efekt kształcenia.

Przedmiotem zainteresowania autorów pracy są kluczowe aspekty oceniania kształtującego ujęte w cztery moduły tematyczne: *Teoretyczne podstawy oceniania* (oprac. przez Grażynę Szyling), *Stawianie celów kształcenia (uczenia się)* (oprac. przez Klemensa Stróżyńskiego), *Praktyka informowania o osiągnięciach ucznia – informacja zwrotna* (oprac. przez Krystynę Szmigel i Małgorzatę Baranowską) oraz *Praktyka informowania o osiągnięciach ucznia – ocena koleżeńska i samoocena* (oprac. przez Lidę Pasich).

W każdym module zaprezentowano takie elementy w obszarach oceniania kształtującego, które ukierunkowują refleksję nauczycielską na indywidualne podejście do ucznia pod kątem rozwoju jego uzdolnień i osiągania wymiernych efektów kształcenia. Ocenianie kształtujące w swoim humanistycznym wymiarze dostrzega jednostkę i wspiera ją w technologicznym systemie kształcenia, jaki proponuje obecna podstawa programowa zatwierdzona przez MEN 23 grudnia 2008 r. Przyjrzyjmy się temu bliżej na podstawie wybranych zagadnień z każdego modułu.

Moduł I – Teoretyczne podstawy oceniania

Grażyna Szyling jako podstawę swoich rozważań wybrała dwa podejścia: technologiczne i humanistyczne przedstawione w formie dwóch metafor: *szkoły jako fabryki lub miejsca produkcji* (wpływ psychologii behawioralnej i jej modyfikacji poznawczych) i *szkoły jako wędrówki ucznia* (wpływ konstrukttywizmu, psychologii poznawczej, społecznej psychologii rozwoju). W pierwszym ujęciu mamy do czynienia z transmisją kulturą, drugie kierunkuje na progresywizm, u podłoża którego leży podejście konstrukttywistyczne.

Z analizy porównawczej wynika, że *wędrówka ucznia* rozwija m.in. poczucie autonomii i odpowiedzialności, stwarza możliwość wyboru i refleksji nad własnymi postępowaniami, czyli determinuje efekt kształcenia.

Pierwszą analizę wspiera druga dotycząca modeli teoretycznych oceniania szkolnego opartych na przeciwstawnych koncepcjach edukacyjnych – technologicznej i konstruktywistycznej. Wzięto pod uwagę następujące kategorie: miejsce oceniania w procesie kształcenia, przedmiot oceny (właściwości informacji zwrotnej zawartej w ocenie), formę oceny, główne techniki oceniania (gromadzenie danych do ustalenia oceny), zasadnicze funkcje oceniania. Takie zestawienie pozwoliło spojrzeć na ocenianie ucznia jako na złożony proces, który uoacza szeroki kontekst oceniania sumującego i kształtującego w jego rozwoju. Warto zwrócić uwagę na interesującą refleksję na temat autentycznego oceniania, zwanego inaczej **ocenianiem alternatywnym**, które zakłada nierozdzielność fazy uczenia się i fazy sprawdzania osiągnięć. Głównym punktem ciężkości w podejściu alternatywnym jest proces myślenia ucznia w trakcie wykonywanej pracy, a standardy wyznaczające jego poprawność pozostają elementem wtórnym. Spojrzenie na ocenianie w szerokim aspekcie zakłada jego analityczność i holistyczność, a także sugeruje poszukiwanie elastycznych powiązań pomiędzy nimi. Mocno brzmi przytoczone przez Autorkę stwierdzenie prof. K. Konarzewskiego, który rolę ocenającego i ocenianego w ocenianiu zewnętrznym, systemowym nazywa kontekstem sądowym oceniania. Przeciwwagą takiego podejścia jest stosowanie **komentarza facylitacyjnego**, który posiada wymiar konstruktywnej informacji zwrotnej, tzn. zawiera dane o różnicy między aktualnym poziomem wykonania jakiejś mierzalnej czynności a jej pożądanym czy doskonałym poziomem ustalonym razem z uczniem; zasady porównywania tych dwóch poziomów, oceniania dzielącej ich przestrzeni oraz wykorzystania otrzymanej informacji do zmniejszenia bądź wypełnienia luki występującej między nimi.

Teorie naukowe spójnie brzmią z analizą błędów nauczycielskich pojawiających się podczas oceniania. To one zniekształcają obraz pracy ucznia i kształtują niewłaściwą postawę nauczyciela względem niego. Popadanie w rutynę, schematy myślenia i postępowania usztywniają interakcję pomiędzy ocenianym i ocenającym, co negatywnie wpływa na efekt kształcenia i pogłębia demotywację. Szczególnie groźne jest samospełniające się proroctwo, które wywołuje „wylew emocjonalny” w postawie ucznia.

Treści i ćwiczenia zawarte w tym module ukierunkowują nauczyciela na nowoczesne teorie pedagogiczne i psychologiczne, które uwypuklają podmiotowe podejście do ucznia i równocześnie łamią schematy funkcjonujące w obecnej praktyce szkolnej poprzez podkreślenie ważnej roli nie tylko wyniku kształcenia, ale i procesu kształtującego rozwój i postęp ucznia.

Moduł II – Stawianie celów kształcenia (uczenia się)

Pokazana przez Klemensa Stróżyńskiego filozofia celów edukacyjnych kładzie nacisk na praktykę, tzn. na uczenie się i zdobywanie wiedzy przez ucznia ze świadomością widzenia celu „na horyzoncie”. Niby nic nowego, a jednak.

Autor przypomina, że **ustanowienie celów jest pierwsze i kluczowe**, ponieważ to one przepowiadają sukces lub klęskę pedagogiczną. W zaprojektowanych przez siebie schematach przedstawia zależności pomiędzy celami i treściami kształcenia, akcentując wyraźnie, że treści kształcenia powinny mieć kształt sieci powiązanych ze sobą informacji, zorganizowanych wokół **węzłowych idei**, a istotą pracy nad nią jest uwzględnianie przede wszystkim zrozumienia owych idei i powiązań między nimi.

W ramach koncepcji rozbudzania świadomości celów bezpośrednio na lekcji, czyli zapisywania ich w **języku ucznia**, K. Stróżyński przytacza interesujący podział celów wg Brophego na dydaktyczne (co oznacza *umieć*) i popisowe (co oznacza *wykonać*). O ile pierwsze określają wiarę w sens pracy, upór, poszukiwanie pomocy, życzliwą współpracę, o tyle drugie oscylują wokół rywalizacji, troski o własny prestiż, doboru zadań pod kątem łatwiejszego sukcesu, ukrywania trudności, stosowania niewłaściwych metod.

Tego rodzaju cele generują określone typy motywacji, takie jak: wewnętrzna (cel emocjonalny – przyjemność), zewnętrzna (cel racjonalny – nagroda) oraz motywację do uczenia się (cel poznawczy – uczenie się).

Autor zwraca uwagę na pewien paradoks motywacji uczniowskiej polegający na tym, że poczucie własnej skuteczności podwyższa się, jeśli nie jesteśmy ukierunkowani na sukces. Jednym słowem, skupienie koncentracji na zadaniu, a nie na końcowej ocenie swojego osiągnięcia sprzyja większej efektywności i wzbudza pozytywne emocje.

Na szczególną uwagę zasługuje ćwiczenie: *Manipulowanie motywacją* (chodzi o słynną scenę malowania płotu z powieści Marka Twaina), które pokazuje niezwykle umiejętności Tomka Sawyera i jego inteligencję praktyczną w zakresie osiągania celu. Wszelkie pomysły Tomka są ukierunkowane na łatwe i przyjemne wykonanie zadania (a raczej kierowanie pracą innych) po to, by osiągnąć przyjemność w działaniu oraz wymierne korzyści. Opisany proces wyjaśnia model Autora, nazwany *Oczekiwanie – wartość*, który pokazuje zależności pomiędzy włożonym wysiłkiem, zaangażowaniem a motywacją.

Aby osiągnąć efekt kształcenia i wykorzystać potencjał ucznia, należy indywidualizować pracę na lekcji, rozwijając motywację wewnętrzną i zewnętrzną (tu głównie stosować pochwałę), budować wspólnotę dydaktyczną. Ciekawy schemat: *Uczeń - uwarunkowania uczenia się* odwołuje się do ważnego zjawiska; pokazuje, że uczeń uczy się, będąc w interakcji z modelem (wzorcem), czyli z nauczycielem i w zetknięciu z nim kształtuje swoje wartości i postawy. Dlatego tak ważne jest z punktu widzenia tego „modelu” zdiagnozowanie potrzeb uczniów, stylów poznawczych, stylów działania oraz stylów uczenia się.

Moduł zawiera istotny dla rozwijania postawy kształtującej materiał na ten temat. Szczególnie warto zwrócić uwagę na typologię McClellanda, który wyodrębnił trzy typy ludzi pod względem realizacji takich potrzeb, jak: **przynależność, władza i osiągnięcie**. Każdy z nich wymaga innej komunikacji w sytuacji szkolnej ze względu na uwarunkowania charakterologiczne. Należy szczególnie się zastanowić nad uczniem z silną potrzebą osiągnięcia, ponieważ ten typ osobowości podejmuje wyzwania o wysokim stopniu trudności, posiada wysoką motywację, wpływ na innych oraz na wyniki kształcenia w określonej grupie. Ponadto takie osobowości przekraczają granice dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń, pełniej wykorzystują biologiczne i społeczne możliwości (o czym mówi teoria transgresji prof. J. Kozielskiego).

Bardzo istotnym elementem lekcji według OK jest „wydobycie” spójności pomiędzy celami kształcenia, ich kryteriami oraz stopniem ich opanowania przez uczniów, czyli osiągnięciami w kontekście określonych wymagań. Stawianie celów bezpośrednio na lekcji i to „w języku ucznia” nie jest zjawiskiem popularnym w sytuacji szkolnej, natomiast taka praktyka może przynieść wymierne korzyści (o czym wiem jako praktyk testujący strukturę lekcji OK w pracy z uczniami).

Uczenie ze świadomością celu wywołuje indywidualizację postawy nauczyciela w aspekcie korzyści i strat. I tak **nauczyciel** wie, po co naucza, uświadamia sobie potrzebę funkcjonalności własnej pracy, porządkuje swoje działania, czyli ułatwia sobie planowanie nauczania oraz dydaktykę dzięki zmotywowaniu uczniów, upraszcza sprawdzanie i ocenianie, staje się wiarygodny w oczach ucznia poprzez jasne określenie reguł gry. Koszty, jakie ponosi nauczyciel, to: jest związany i dyscyplinowany własnymi zobowiązaniami, ponosi trud wielokrotnej selekcji celów i wymagań oraz trud dokumentowania każdej lekcji, traci władzę nad uczniem, „odkrywa się”, musi zabiegać o akceptację uczniów.

Uczenie ze świadomością celu wywołuje indywidualizację postawy ucznia w aspekcie korzyści i strat. **Uczeń** wie, po co się uczy, rozumie sens swojej pracy, czyli uzyskuje motywację, określa drogę do sukcesu, może się rozwijać poprzez stawianie sobie własnych celów powiązanych z lekcyjnymi, nabywa poczucie odpowiedzialności za to, co robi. Jak w takim razie brzmią jego straty? **Uczeń** musi: wziąć większą odpowiedzialność za efekty uczenia się, zaakceptować wymagania, skutecznie komunikować się z nauczycielem, skłonić się do samodyscypliny. Czy w takim ujęciu koszty są rzeczywiście stratami? Z punktu widzenia ucznia być może, ale z punktu widzenia nauczyciela i rodzica są to wymierne kompetencje.

Moduł III - Praktyka informowania o osiągnięciach ucznia – informacja zwrotna (czyli śniadanie mistrzów)

Celem tego modułu jest przygotowanie nauczycieli do świadomego formułowania informacji zwrotnej dla uczniów o skuteczności uczenia się i kształtowanie umiejętności jej przekazywania poprzez podtrzymanie motywacji do stałego uczenia się.

Niezwykle bogaty w treści fragment publikacji zbiera kluczowe dla nauczyciela informacje na temat relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem w aspekcie skutecznej komunikacji. Jest to o tyle ważne, że nauczyciel w polskiej szkole jest głównie przyzwyczajony do udzielania informacji zwrotnej w odniesieniu do egzaminów zewnętrznych i prac kontrolnych realizowanych w obszarze oceniania wewnątrzszkolnego. Codzienna sytuacja szkolna stwarza doskonałe warunki do wzajemnego uczenia się informacji zwrotnej. Obecnie nie jest ona należycie doceniona i wykorzystana. W większości nauczyciele wykazują lęk w stosowaniu jej w codziennej sytuacji lekcyjnej. Nie posiadają pod tym względem odpowiednich kompetencji. Dominuje *kult stopnia* jako najważniejszej miary uczniowskich osiągnięć.

Tym bardziej zaproponowany zestaw ciekawej teorii i ćwiczeń może rozwinąć ich umiejętności, które zaprocentują wspomaganie uczniów w indywidualizacji kształcenia oraz w rozwijaniu ich uzdolnień. Model OK służy rozwojowi ucznia, ponieważ uczy kultury zdrowej komunikacji międzyludzkiej, co w systemie technologicznym, przy znacznych ograniczeniach czasowych sytuacji lekcyjnej, jest nie do przecenienia.

Autorki dotknęły wielu zagadnień; wychodzą od informacji zwrotnej jako aspektu komunikacyjnego stanowiącego integralną część dwustronnej komunikacji, skupiając się na cechach konstruktywno-negatywnej informacji zwrotnej.

Właściwa komunikacja wspierająca efekt kształcenia zależy od stopnia opanowania umiejętności interpersonalnych, co unaocznia *pętla komunikacyjna* odwołująca się do komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Ponadto podkreślona waga komunikatu „ja” i jego terapeutyczna funkcja burzą standardowy styl komunikacji szkolnej i wprowadzają nową jakość, która decyduje o atmosferze i klimacie szkoły. Można nauczyć się, jaką funkcję pełni informacja zwrotna, trenować sposób jej przekazywania i przyjmowania.

Przytoczony model komunikacji, opracowany przez Friedemana Shulza von Thuna, pokazuje wymiary zależności pomiędzy czterema płaszczyznami: rzeczową, apelową, ujawniania siebie, wzajemnych relacji. Takie podejście wzbogaca wiedzę nauczyciela o sobie i może go uczulić na wykorzystanie jej w relacjach z uczniami. Jest to już taki poziom komunikacji, który z pewnością ma wpływ na efekt kształcenia.

Znany model uczenia się: od nieświadomej niekompetencji do nieświadomej kompetencji został zaprezentowany pod kątem udzielania informacji zwrotnej doskonalącej sposób porozumiewania się pomiędzy nauczycielem i uczniem.

Ważną rolę pełni wartość językowa wypowiedzi; sztuka doboru odpowiednich argumentów na odpowiednim etapie kształtowania kompetencji.

Biorąc pod uwagę aspekt dydaktyczny informacji zwrotnej, mamy do czynienia z narzędziem, które powoduje zmiany, wzmacnia to, co dobre i daje wskazówki na przyszłość. Ta część modułu jest niezwykle cenna, ponieważ dostarcza praktycznych rad w nabywaniu umiejętności komunikowania się w sytuacji dydaktycznej. Od stopnia ich opanowania przez nauczyciela (etap nieświadomej kompetencji) zależy efekt kształcenia. Dialog pomiędzy nauczycielem i uczniem na temat wykonywanej pracy, przy odroczonej ocenie w formie stopnia, kiedy wagę przekazu przejmuje komentarz ustny lub pisemny, jest szansą dla ucznia. Ta szansa to poczucie wolności i podmiotowości, otwarcie się na możliwości, z których uczeń może skorzystać. Pamiętajmy, że ocenianie kształtujące nie rezygnuje ze stopnia, ale odracza jego „moc” na rzecz konstruktywnego komentarza.

Ponadto dialog, w którym oceniana jest praca a nie człowiek, według klarownej struktury (najpierw to, co dobrze wykonane, potem to, co wymaga poprawy i w jaki sposób) - posiada wymiar humanistyczny i umożliwia rozwój ucznia w aspekcie intelektualnym i emocjonalnym.

Ta zmiana podejścia do formy oceny osiągnięć ucznia to przełom w komunikacji szkolnej, to *rewolucja* w ocenianiu. Taki charakter komunikacji kształtuje typ autorytetu nauczyciela opartego na paradygmacie *postawy uznania i podziwu* oraz na paradygmacie *postawy wiarygodności i zaufania* w przeciwieństwie do paradygmatu *postawy władzy* opartej na posłuszeństwie. (Galewicz W., 2009). **Technologiczny system zostaje wzbogacony o zindywidualizowaną relację, planowanie procesu dostarczania informacji zwrotnej uczniom, modelowanie klimatu uczenia się.**

Udzielanie informacji zwrotnej wymaga czasu i to od nauczyciela zależy, do jakich zagadnień/problemów swojego przedmiotu ją zastosuje i jaką nada jej formę.

Dopełnieniem całości modułu III jest odwołanie się praktyki szkolnej dotyczącej wykorzystywania informacji zwrotnej kierowanej do szkół przez system egzaminów zewnętrznych na przykładzie sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego z 2008 r. Bogaty zestaw ćwiczeń uczy, jak przekazywać informację zwrotną w sytuacji poegzaminacyjnej. Jest to już inny aspekt udzielania informacji zwrotnej, który ma wpływ na refleksję ucznia dotyczącą jego przyszłych losów życiowych i nie dotyczy stricte oceniania kształtującego jako procesu stymulującego rozwój ucznia w ocenianiu wewnątrzszkolnym.

Moduł IV - Praktyka informowania o osiągnięciach ucznia – ocena koleżeńska i samoocena

Samoocena ucznia to kwintesencja oceniania kształtującego. To ona świadczy o tym, czy uczeń osiągnął samorealizację, czy rozwinął swój potencjał, czy uzyskał wsparcie od nauczyciela, czy zaznał poczucia sprawstwa, czy ma poczucie własnej wartości, czy umie podejść z dystansem do sukcesów i popełnianych błędów. Właśnie taki proces, kształtowanie samooceny w sposób zaplanowany i przemyślany, uruchamia ocenianie kształtujące. Wystarczy podać jeden powód, dla którego warto o nią zadbać: **Samoocena działa na zasadzie błędnego koła:** *w porównaniu z osobami o samoocenie wysokiej, osoby o niskiej samoocenie spostrzegają świat społeczny i swoje w nim szanse w sposób mniej optymistyczny, co zniechęca je do podejmowanych wysiłków, co obniża uzyskiwane wyniki, co utwierdza je w poczuciu niskiej wartości.[...] (Wojciszke B., 2003).* Dobrze ukształtowana adekwatna samoocena wpływa na zdrowe reakcje człowieka, który podejmuje w życiu słuszne decyzje. Warto wziąć pod uwagę fakt wynikający z badań, że ludzie dążą do pozyskania prawdziwej i dokładnej informacji na temat swoich zdolności, zwłaszcza jeśli mogą je kontrolować i rozwijać bez względu na to, czy opinie na ich temat są pochlebne, czy niepochlebne (Wojciszke B., 2003). Tę właściwość samopoznania permanentnie rozwija ocenianie kształtujące. Szkoła to takie miejsce, w którym uczeń powinien posiadać warunki do rozwoju inteligencji emocjonalnej (Goleman D., 1997). Świadomość własnych emocji, panowanie i kontrola nad nimi umożliwiają wykorzystanie własnego potencjału intelektualnego i wówczas efekt kształcenia jest zdecydowanie wyższy.

System technologiczny uruchamia destrukcyjne postawy w procesie nauczania – uczenia się, gdyż w grę wchodzi wynik. Często samoocena jest wtedy niestabilna, chwiejna i zaniżona, na co wpływa wiele czynników, ale szczególnie groźna jest prowokowana w sytuacji zadaniowej - rywalizacja.

I w takim momencie nauczyciel może okazać się nieoceniony, zwłaszcza jego wiedza **ukryta** (osobista, silnie powiązana z charakterem i wartościami danej osoby, możliwa w relacji mistrz - uczeń), która powoduje, że staje się on osobą niezastąpioną.

W module tym została zaprezentowana tzw. **ocena stereo** autorstwa Klemensa Stróżyńskiego. Na model oceniania stereo składają się: *wymagania zewnętrzne* nauczyciela, sformułowane na ich podstawie *wymagania wewnętrzne ucznia* w stosunku do wykonywanego zadania, które wpływają na *wykonanie zadania* i ukształtowanie się samoistnie *samooceny* ucznia. Pamiętajmy o tym, że ocena w ocenianiu kształtującym z reguły może być odroczone, więc tym bardziej wzrasta jakość oceny stereo uwzględniająca wszystkie wspomniane elementy.

Moduł ten zawiera zestawy ćwiczeń wykorzystujące różne pomysły, sposoby i techniki samooceny. Zawarta jest w nim także analiza studiów przypadków - stosowania samooceny w szkołach w Finlandii (fenomen badań PISA) pod kątem dobrych praktyk i skutecznych rozwiązań, które wpływają efektywnie na wyniki kształcenia. Niektóre są do wykorzystania od zaraz, zwłaszcza arkusze samooceny.

Wielką wartością oceniania kształtującego jest systemowo stosowana ocena koleżeńską. Zaletami uczenia się pomiędzy rówieśnikami są: język przekazu dostosowany do możliwości poznawczych, różnorodność postrzegania i rozumienia treści, możliwość przyznania się do błędu, wykorzystanie różnorodnych stylów myślenia i przetwarzania informacji, większa uwaga i koncentracja. Ocena koleżeńską nabiera znaczenia w momencie opracowywania kryteriów czy też schematów oceny. Precyzja punktów odniesienia kształtuje dobre nawyki w stosowaniu oceny ze względu na jasność i czytelność „porozumienia” pomiędzy obydwoma stronami procesu.

Pozycja „Ocenianie kształtujące po polsku” dotyczy kształtowania trudnej kompetencji oceniania szkolnego, ukazuje złożony proces budowania się kultury tego typu oceniania i stanowi propozycję wypracowania najlepszych modeli jego upowszechniania w praktyce edukacyjnej. Odwołuje się do sprawdzonych dziedzin polskiej dydaktyki i uwzględnia najnowsze osiągnięcia światowej myśli psychologiczno-pedagogicznej.

Według Profesora Bolesława Niemierki stanowi ona wartościową pozycję jako publikacja upowszechniająca ocenianie kształtujące w polskiej dydaktyce. W swojej ocenie naukowej Profesor napisał o niej *...jest dziełem piątki wytrawnych polskich autorów, czerpiących rozważnie ze światowej i krajowej literatury, przetwarzających wyniki badań i postępowe hasła pedagogiczne na zwięzłe wykłady, pomysłowe scenariusze i odkrywcze ćwiczenia kursowe.*

W ocenianiu kształtującym tkwi szansa na odnowę kontaktu nauczycieli z uczniami i na uczynienie szkoły główną dźwignią ich rozwoju osobistego. Taki cel mają autorzy materiałów. Zmierzają do niego czterema jasno wytyczonymi drogami, stanowiącymi moduły programowe kursu. Całość składa się na nowoczesną, atrakcyjną dla uczestnika kursu i skuteczną wiedzę o ocenianiu szkolnym.

Bibliografia:

1. Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998.
2. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć*, Biblioteka Akademii SUS, Civitas, Warszawa 2006.
3. Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
4. Fazlagić J. A., *Wiedza ukryta w zarządzaniu placówką oświatową*, „Edukacja i Dialog”, nr 2, 2008.
5. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wyd. Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997.
6. Konarzewski K., *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (172), 1999.
7. Konferencja Naukowa *Etyka Nauczyciela*, http://www.kul.lublin.pl/1264.html/transmisja_online/14.10.2009_r.
8. Koziół J., *Transgresja kulturowa*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 1997.
9. Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002.

10. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
11. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
12. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. Nr 4 z dnia 15 stycznia 2009 r., poz. 17).
13. Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, WAM, 2007.
14. Stróżyński K., *Ocenianie szkolne dzisiaj. Poradnik dla nauczycieli*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003.
15. Szyling G., *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008, s. 210-250.
16. Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa 1996.
17. Tyszka T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk 2000.
18. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wyd. Szkolne Arka, Poznań 2001.
19. Wojciszke B., *Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i jako motyw*, [w:] *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*. Pr. zbior. pod red. B. Wojciszke i M. Plopy. Kraków, Oficyna Wydaw. Impuls, 2003.
20. Wojciszke B., *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 3, GWP, Gdańsk 2000.
21. Walukiewicz, S. (2006b) *Trzy modele do analizy kapitału społecznego*, (in Polish), w "BOS 2006 Wiedza systemowa" pod red. Stachowicz J., Straszak A., Walukiewicz S., 25-40.
22. Walukiewicz, S. (2007) *Four Forms of Capita and Proximity*, Working Paper WP-3-2007, Systems Research Institute, Warsaw.
23. Walukiewicz, S. (2008a) *Piękno liczby cztery (w naukach społecznych)*, (in Polish), Working Paper WP-2-2008, Instytut Badań Systemowych PAN, Warszawa.
24. Walukiewicz, S. (2008b) *The Dimensionality of Capital and Proximity*, Proceedings of ERSA 2008, Liverpool, August 27-30, 2008.
25. Walukiewicz, S. (2009) *The Orthogonality Principle*, Proceedings of ERSA 2009, Łódź, August 25-29, 2009.
26. Walukiewicz, S. and Wiktorzak A. A., (2009) *Human and Social Capital in Education*, Proceedings of ERSA 2009, Łódź, August 25-29, 2009.
27. Wiktorzak A. A.: *Kapitał ludzki i społeczny szkoły*, referat na sympozjum KSW'2007, Ciechocinek 17-18 września 2007r.
28. Wiktorzak A. A., *Rola kapitału społecznego w funkcjonowaniu nowoczesnej szkoły*, Miesięcznik Dyrektor Szkoły, Wolters Kluwer, Warszawa 2007.
29. Wiktorzak A. A., *Zarządzanie zmianą a jakość placówki oświatowej*, Analiza systemowa w finansach i zarządzaniu T.9 pod red. Hołubca J., Warszawa 2007.
30. Wiktorzak A. A., *Budowa kapitału ludzkiego i społecznego na przykładzie szkoły ponadgimnazjalnej*, [w:] *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, XIV KKDE, Opole 2008.
31. Wiktorzak A. A., *Znaczenie kapitału społecznego w rozwoju szkoły*, Analiza systemowa w finansach i zarządzaniu T.10 pod red. Hołubca J., Warszawa 2008.
32. Wiktorzak, A. A. (2009) *Analiza systemowa i obliczenia inteligentne w modelowaniu kapitału ludzkiego i społecznego na przykładzie szkoły ponadgimnazjalnej*, Rozprawa doktorska, Instytut Badań Systemowych PAN, Warszawa