

Teresa Janicka-Panek

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach

Od standardu wymagań egzaminacyjnych do standardu wewnętrznej adekwatności ucznia

Ocenianie zewnętrzne umiejscowiono na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia, poszukując sposobów obiektywizowania i doskonalenia tego procesu. Szkoły mają obowiązek realizować zadania edukacyjne zapisane w podstawie programowej, a przy pełnej autonomii każdej szkoły realizującej własny program nauczania różne są drogi wykonywania tych zadań w czasie i różne, pośrednie tego rezultaty. Porównywalne mogą być końcowe efekty nauczania i osiągnięcia uczniów uzyskane na danym etapie kształcenia. Wynik sprawdzianu lub egzaminu na zakończenie danego etapu kształcenia będzie miał charakter ogólnego osądu o stanie wiedzy i umiejętności ucznia w stosunku do ogólnopolskich wymagań egzaminacyjnych. Takie są ogólne założenia systemu zewnętrznego oceniania uczniów. Materializują się one w postaci kolejnych definicji, dokumentów i regulaminów.

Jednym z pojęć kluczowych analizowanego zagadnienia jest pojęcie „wymagań programowych i standardów edukacyjnych”.

Wymagania programowe to osiągnięcia uczniów przewidziane programem kształcenia, a **standardy wymagań programowych** są normami osiągnięć uczniów, uznanych za niezbędne na danym szczeblu kształcenia. Tego rodzaju standardy, określające wynik edukacji szkolnej, mają dla niej znaczenie kluczowe, stąd często one właśnie nazywane są „standardami edukacyjnymi” (Niemierko, 2002).

Wymagania są jednakowe, uczniowie przystępujący do egzaminu lub sprawdzianu mają jednakowe warunki do zaprezentowania swoich wiadomości i umiejętności, otrzymują takie same zadania i takie same instrukcje do ich wykonania (Goźlińska, Koletyńska, Sitko, 2003).

Ale nie wszyscy uczniowie są „jednakowi” i często w nieporównywalny sposób dochodzą do wiedzy.

Jak twierdzi B. Niemierko (2002) – „ocenianiem społeczno-wychowawczym” należy określić ocenianie według wielu kryteriów, wśród których wymagania programowe mogą odgrywać główną lub tylko pomocniczą rolę. Inne kryteria, uporzędkowane według częstości stosowania, bywają następujące:

1. Uzdolnienia ogólne.
2. Motywacja uczenia się i zachowanie ucznia na lekcji.
3. Poziom nauczania w danej klasie.
4. Wcześniejsze osiągnięcia ucznia, także w innych przedmiotach.
5. Sytuacja rodzinna ucznia i jego warunki domowe.
6. Perspektywy i plany zawodowe ucznia.
7. Zalecenia administracji szkolnej.
8. Polityka oświatowa kraju i regionu (Niemierko, 2002).

Ocenianiu społeczno-wychowawczemu przeciwstawione jest ocenianie dydaktyczne (oparte na pomiarze dydaktycznym).

Po przytoczeniu uwarunkowań efektów kształcenia uczniów chciałoby się podkreślić, iż dobrze się stało, że określono standardy edukacyjne i standardy wymagań programowych, ale analiza jakości pracy szkoły i ucznia tylko w ich kontekście jest nieporozumieniem i daleko idącym uproszczeniem.

Dydaktycy specjalizujący się w diagnostyce edukacyjnej przyznają sami, że

[...] aby przewyciężyć braki ściśle holistycznego i ściśle analitycznego sprawdzania osiągnięć uczniów, staramy się, aby każda z tych strategii przejęła część założeń strategii przeciwnej. W przypadku sprawdzania holistycznego będąc to posługiwanie się schematem punktowania, czyli wykazanie pożądaných właściwości przebiegu i wyniku czynności ucznia, zaopatrzone w skale ocen tych właściwości. Pożądane właściwości stanowią kryteria oceny osiągnięć ucznia [...]. Należy zachować krytycyzm wobec punktowego wyniku sprawdzania i nie sugerować się nadmierną sumą punktów (tamże).

Dodajmy do tego niski obiektywizm punktowania czyli małą zgodność oceny jakości wyniku zadania między kilku nauczycielami (specjalistami). Obiektywizm oceniania „zakłóca” wrażliwość oceniającego oraz jego wiedzę na temat standardów edukacyjnych i wymagań programowych oraz umiejętność ich interpretacji.

Wątpliwości mnożą się w miarę zagłębiania się w treść analizowanego zagadnienia.

Skąd pewność, że właściwie określono standardy edukacyjne i wymagania programowe. Zapisano je językiem celów (efektów): „uczeń wie, umie, potrafi”. Wszak przekonanie o nieomyślności nauczającego określono w literaturze „błędem psychologa”.

Zgodnie z wieloma uczonymi, zajmującymi się analizami filozoficznymi, próba sformułowań dotyczących tego, co powinno być (lub wartości) bezpośrednio ze sformułowań tego, co jest (lub faktów), jest błędem logicznym nazywanym „błędem naturalistycznym”. Błąd psychologa jest formą błędu naturalistycznego. W praktyce psychologicznej błąd naturalistyczny jest to bezpośrednio otrzymywanie sformułowań na temat, jaka powinna być natura ludzka, wartości i pragnienia, na podstawie stwierdzeń

psychologicznych mówiących, jakie one są. Powszechnie tego typu rozumowanie nie dostrzega różnic pomiędzy tym, co jest upragnione, a tym, czego powinno się pragnąć. Błąd psychologa czy błąd naturalistyczny jest błędem, ponieważ można zawsze zadać kolejne pytanie „dlaczego to jest dobre?” lub „zgodnie z jakimi standardami jest to dobre?” (Kohlberg, Mayer, 1993). Dlatego u źródeł standardów edukacyjnych winny stać wartości takie jak prawda, uczciwość, miłość, dobroć, piękno.

Wśród pedagogów nie ma zgodności w temacie, co jest treścią standardu edukacyjnego na różnych etapach kształcenia.

Współczesny świat stawia przed edukacją zupełnie nowe zadania; najważniejsze z nich to wyposażenie dziecka w takie sprawności i umiejętności, które pomogą mu radzić sobie w życiu, nauczą aktywnie pokonywać stres i poszukiwać ważnych dla siebie celów i zadań życiowych. Celem właściwym, kluczowym dla jednostki, jest umożliwienie jej w toku edukacji rozwoju swoich zdolności i kompetencji życiowych – rozumianych jako tworzenie i organizowanie przez jednostkę swoich własnych strategii radzenia sobie z wyzwaniami życia. Strategia rozumiana jest tutaj jako sposób reagowania jednostki na bezpośrednie naciski biologiczne, psychiczne i społeczne, ale też jako ekspresja jej indywidualnych motywów i talentów, wyraz jej stylu życia. Dlatego ważne jest, jaki sens każdej sytuacji nadaje sama jednostka, jak ona widzi cel swego działania, jak ją ocenia, jaką wartość nadaje całej interakcji i swojemu zachowaniu (Brzezińska, 2000).

Według R. M. Gagné, efektem procesu uczenia się jest 5 kategorii wyników, które dadzą się zaobserwować i zmierzyć, a mianowicie:

- umiejętności intelektualne – „wiedzieć jak”;
- informacja – „wiedzieć, że”;
- strategie poznawcze czyli strategie lub umiejętności uczenia się;
- umiejętności motoryczne;
- postawy ucznia i emocje nabywane dzięki pozytywnym i negatywnym doświadczeniom jednostki (Gagné i in., 1992).

Standardy edukacyjne można określać na różnych poziomach ogólności, zaś ich indywidualne uszczegółowienia mogą się znacznie między sobą różnić.

Zauroczenie standaryzacją w edukacji wynika z niektórych (nie wszystkich) teorii pedagogicznych, m.in. perenializmu i esencjalizmu.

Pedagogiczna propozycja perenialistów¹ przemawia do nielicznych pedagogów, którzy opowiadają się za merytokracją. Kładą oni nacisk na sprawdzanie postępów, wprowadzają wyższe standardy osiągnięć, wyszukują uczniów wybitnych i utalentowanych. Pozostawiają uczniom bardzo mało swobody wyboru. Pośród najlepiej widzianych umiejętności umysłowych znajdują się: mówienie, słuchanie, obserwowanie, mierzenie, szacowanie i rozwiązywanie problemów. Stosunek ucznia do materiału nauczania ma znaczenie drugorzędne.

¹ *Perennial* (ang.) oznacza „wieloletni, trwały, wieczny” (Bogaj, 2002).

Credo pedagogiczne esencjalistów, to wiara w istnienie podstawowych (esencjalnych) faktów i wartości². Zadaniem szkoły jest więc transmisja owych faktów i wartości, szerzej kultury. Naczelnym celem edukacji jest według esencjalistów kształtowanie u uczniów podstawowych umiejętności i myślenia pojęciowego, wpajanie najistotniejszych faktów, zasad, teorii. Większość działań edukacyjnych esencjalistów jest podejmowanych w trosce o wysoką jakość kształcenia (a nawet jego doskonałość). Aby osiągnąć te cele, konieczne jest – jak postulują esencjaliści – opracowanie standardów wymagań, standardów osiągnięć, którym muszą sprostać uczniowie (Bogaj, 2000). Nauczyciel ma być ekspertem w swojej dziedzinie i wzorem do naśladowania. Dzisiaj esencjalizm znajduje wyraz w żądaniach, by podnieść naukowy i intelektualny poziom szkół, poprawić jakość pracy uczniów i tego, co widzą. Esencjalizm podkreśla pierwiastek intelektualny w kształceniu, nie zaś zabawę, działalność poznawczą dziecka, nie jego osobę. Program powinien przewidywać twardą dyscyplinę i wymagające nauczanie, dużo zadawanych lekcji i poważną naukę (Ornstein, Hunkins, 1998).

Owoce protestu wobec myślenia perenialistycznego i esencjalistycznego jest progresywnizm zakładający, iż książki i materiał nauczania stanowią raczej element procesu uczenia się niż źródło docelowej wiedzy. Nauczyciel pomaga uczniom wyszukiwać, analizować, interpretować i oceniać dane, na podstawie których sami dochodzą do wniosków.

Ruch progresywny charakteryzuje się oporem wobec niektórych właściwości tradycyjnej szkoły: autorytarnemu nauczycielowi, opieraniu nauczania na podręczniku, pamięciowemu opanowywaniu faktów i automatycznemu uczeniu się umiejętności, statycznie ujmowanym celom i treściom, strachowi i karom fizycznym, zerwaniu związków między kształceniem a doświadczeniem jednostki i rzeczywistością społeczną. Na tym gruncie wyrosli zwolennicy pedagogiki humanistycznej – Maslow i Rogers. Także przewyciężenie behawioralnej teorii uczenia prowadzi do głębokich zmian nie tylko w rozumieniu celów edukacji – ale co za tym idzie – w organizowaniu kształcenia. Już **nie sam skutek** nauczania jako zwięźczenie schematycznych procedur jest ostateczną wartością, **ale proces uczenia się**, sposób osiągania rezultatów: zaciekawienie, motywacja rozumiana jako pobudzenie gotowości do uczenia się i podtrzymywanie wytrwałości w wysiłku przez aktywizowanie wszystkich sfer poznawczych, przekraczanie konwencji i schematów myślenia, szukanie bodźców w sferze emocji i wyobraźni, wreszcie wykorzystanie osobistych doświadczeń i uczenie się przez działanie. **Nie tyle mierzalne wyniki, co droga dochodzenia do zmian staje się przedmiotem refleksji dydaktycznej i troski nauczycielskiej** (Toś, Żuchowska, 2002). Szczególnie istotne znaczenie ma początek tej drogi.

Aby nie gloryfikować wyników sprawdzianów i egzaminów warto także odwołać się do **wskaźnika wartości dodanej** osiągnięć. Wskaźnik ten porównuje zamierzone osiągnięcia z osiągnięciami oczekiwanymi. Jeśli wartość zaobserwowana jest niższa

² *Essential* (ang.) oznacza coś, co jest niezbędne, istotne, zasadnicze, niezmiernie ważne (Bogaj, 2002).

od oczekiwanej, to znaczy, że postępy uczniów w szkole były mniejsze niż się spodziewano. Wartość oczekiwaną oblicza się, biorąc pod uwagę początkowe osiągnięcia lub inne cechy uczniów, które mogą wpłynąć na osiągnięcia końcowe niezależnie od oddziaływania szkoły. Istnieje zależność między osiągnięciami początkowymi i końcowymi: im wyższe pierwsze, tym lepsze drugie. Jeśli uczeń wypadnie w teście końcowym dokładnie tak, jak przewidziano na podstawie testu początkowego, zajmie pozycję dokładnie na linii regresu. Osiągnięcia początkowe są najlepszym pojedynczym predyktorem osiągnięć końcowych. Miara wartości dodanej odzwierciedla postęp w rozwoju (kształtowaniu) i może służyć do badania bardzo szczegółowo określonych efektów.

W związku z tym proponuję taką kategorię badawczą, jak **postęp w osiąganiu wymagań programowych**, odnoszoną głównie indywidualnie do poszczególnych uczniów³. Miarą postępu osiągnięć uczniów jest różnica w opanowaniu wybranej umiejętności na początku i na końcu (po etapie) edukacji.

Przystępując do badania efektów końcowych jakiegoś etapu edukacji problem badawczy mógłby być sformułowany następująco: czy i jakie postępy w zakresie ocenianych umiejętności poczynili uczniowie?

Punktem wyjścia w takim systemie diagnozowania osiągnięć uczniów byłby **wewnętrzny standard adekwatności ucznia** (czytaj: **możliwości**) zdeterminowany czterema czynnikami rozwoju: dojrzałością, doświadczeniem, interakcjami społecznymi, aktywnością własną (Piaget, Inhelder, 1993).

Myślą przewodnią teorii Piageta jest twierdzenie, że wiedza jest konstrukcją oraz że stanowi ona podstawę rozumienia i rozumowania. O tym, jaka jest jakość owej konstrukcji decyduje konfiguracja wzajemnych wpływów i powiązań wymienionych czynników, często takich, na które uczeń nie ma wpływu, ale jest rozliczany z uzyskanych efektów. Przywołajmy uzasadnienie B. J. Wadsworth (1998):

Słabym punktem uczniów mających trudności w nauce jest najczęściej pamięć, i to zarówno krótkotrwała, jak i długotrwała. Gdy zwykli uczniowie, nie mających takich trudności, natrafiają na coś, czego nie rozumieją, a z czego będą mieli test lub sprawdzian, to najczęściej stosują strategię polegającą na zapamiętaniu wszystkiego, co się da, i przy odrobinie szczęścia zdają test. Oczywiście, nie jest to miarą tego, czego rzeczywiście się nauczyli lub skonstruowali [...]. Sprawdzian z materiału, którego uczniowie nie zrozumieli, staje się w istocie testem pamięci.

W dobie standaryzacji warto pamiętać o tym, że **każdy z nas jest posiadaczem standardu wewnętrznej adekwatności czyli zdeterminowanych genetycznie i modelowanych społecznie możliwości**.

³ **Postęp** – ciąg procesów, zmian zmierzających ku stanowi coraz doskonalszemu, coraz lepszemu; rozwój, polepszanie, doskonalenie się – por. Szymczak, 1995, t. II.

Postęp (*progression*) – rozwój poprzez niezmiennie, uporządkowane kolejne studia. Celem wychowawczym jest ewentualne osiągnięcie wyższego poziomu lub stadium rozwoju – zob. Kohlberg, Mayer, 1993.

Już w zespołach przedszkolnych – pisze B. Wilgocka-Okon (1971) – należałoby każde dziecko traktować indywidualnie, z uwzględnieniem możliwości i potrzeb każdego dziecka, jako czynników decydujących o powodzeniu pracy zmierzającej do wyrównywania startu szkolnego. Podstawą do indywidualnego traktowania każdego dziecka stanowić powinny wyniki gotowości szkolnej oraz własna obserwacja prowadzącego zajęcia.

Uczniowie nie zawsze są w stanie opanować treści programowe. O uwarunkowaniach tego procesu szeroko i przekonująco kiedyś pisał J. Piaget, a obecnie Niemierko (1997, 2002), Arends (1998).

Odróżnienie celów kształcenia od faktycznie osiągniętych efektów jest wyraźnie widoczne w zestawieniu: treści zaplanowane do przyswojenia i treści faktycznie opanowane.

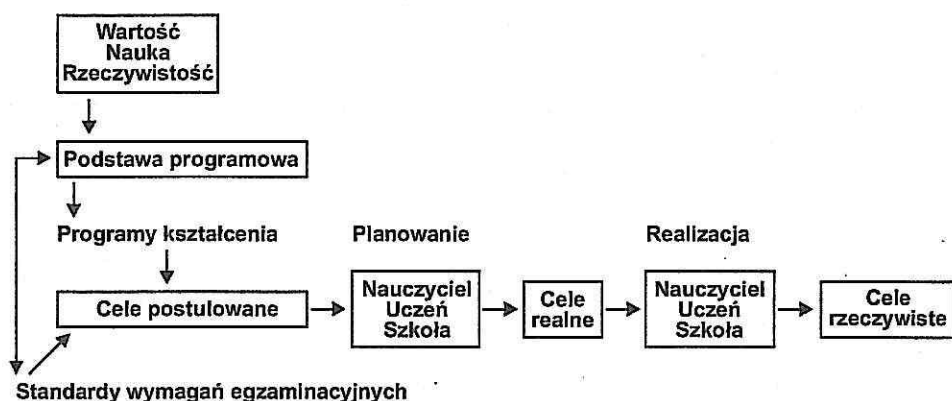
Przeważnie mają one formę celów (ogólnych, etapowych, zoperacjonalizowanych) określonych w takich źródłach, jak: **podstawa programowa, programy kształcenia, standardy wymagań egzaminacyjnych, standardy wymagań (WSO i PSO).**

Postulowane cele materializują się poprzez działania pedagogiczne ujęte w takie formy nauczycielskiego planowania, jak: rozkład treści nauczania, konspekt, dobór metod, form, stosowanie mediów edukacyjnych. Różnorodne zdolności interpretacyjne nauczycieli sprawiają, że tak samo lub podobnie brzmiący postulat może przybrać różną formułę realizacyjną, np. o roślinach kwitnących wiosną na łące można nauczać w oparciu o ilustracje lub w oparciu o doświadczenia zdobyte podczas wycieczki na łąkę.

Proces transformacji celów (rys. 1) podlega licznym oddziaływaniom, zakłóceń, interwencjom i modyfikacjom, co może sprawiać, że efekt bardzo różni się od założeń wyjściowych.

Rysunek 1.

Podwójna transformacja celów postulowanych w praktyce edukacyjnej
(model własny)



Pytając o relacje między celami postulowanymi a rzeczywistymi, można wysunąć następujące hipotezy:

1. Cele postulowane przedkładane są ponad adekwatne cele rzeczywiste.
2. Cele rzeczywiste są osiągnięte w mniejszym stopniu i zakresie niż postulowane w podstawie programowej i programach kształcenia.

Jako ogólną prawidłowość przyjmuje się redukcję treści w toku kształcenia (Niemierko, 2002). Głównym czynnikiem redukcji treści kształcenia w procesie nauczania jest **czas uczenia się**, czyli liczba godzin i minut przeznaczona na tę czynność (Arends, 1998; Kwieciński, 1995).

Określono 5 kategorii czasu:

1. **Czas planowany**, przewidywany programem kształcenia, wpisany przez nauczyciela do planu metodycznego.
2. **Czas przydzielony**, okrojony o czynności wychowawcze i pomocnicze.
3. **Czas zajęty**, w którym uczeń skupia się nad zadaniem.
4. **Czas wykorzystany** (poznawczo), w którym uczeń opanowuje nowe wiadomości i umiejętności związane z tematem, a więc pracuje skutecznie.
5. **Czas niezbędny** dla uczniów do osiągnięcia celów kształcenia w planowanym zakresie programowym (Arends, 1998).

Dane z badań z tego zakresu sugerują, że już czas przydzielony może być niewystarczający dla wolniej pracujących uczniów do opanowania treści planowanych, a tym bardziej – czas zajęty i wykorzystany, bowiem wielu takich uczniów ma niską motywację wewnętrzną do uczenia się.

Pojęcie „czasu niezbędnego” odpowiada konstruktywistycznej teorii J. Piageta, głoszącej, że uczenie się i rozwój przebiegają lepiej, gdy są autonomiczne, a nie zewnętrznie kierowane. Dzieci nie mogą skutecznie konstruować wiedzy, jeśli nie mają zdolności poznawczych, ani wsparcia pedagogów koniecznego do ich opanowania. Chodzi tu nie tylko o samą konstrukcję wiedzy, ale też o afektywne konsekwencje braku sukcesu, „porażki”. Dzieci skłaniane do „uczenia się” pewnych pojęć, które „nie są na ich głowach”, starają się wbić, co mogą: uczą się na pamięć, oszukują, zapominają. Afektywne konsekwencje tego są niezdrowe i powodują „zamykanie bram” (Piaget, 1966).

W rzeczywistości dzieci te karane są kilkakrotnie za brak gotowości (zdolności) do uczenia się, a jedną z form dezaprobaty jest wynik uzyskany na sprawdzianie lub egzaminie końcowym.

W związku z tym proponuję wielokryterialne ocenianie efektów, poczynając od wczesnoszkolnej edukacji zintegrowanej.

Założenia modelu wielokryterialnej oceny efektów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej uczniów

Wielokryterialne ocenianie efektów edukacji zintegrowanej oznacza jednocześnie uwzględnienie przez nauczyciela, w procesie oceniania kryteriów psychologicznych, wymagań programowych, warunków społecznych i edukacyjnych.

Stosując ten model, odchodzi się od jednostronnego patrzenia na efekty edukacji bez uwzględniania kontekstu, który towarzyszy nauczaniu i wychowaniu.

Tendencje zmian w procesie oceniania efektów edukacji zintegrowanej wyrażonej zaprezentowano w poniższym zestawieniu:

STAN FAKTYCZNY	STAN POSTULOWANY
Ocena efektów przedmiotowych	→ Ocena efektów edukacji zintegrowanej
Ocena zespołu klasowego i osiągnięć uczniów	→ Ocena indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów
Ocena efektów	→ Ocena postępu w rozwoju ucznia
	→ Ocena wysiłku wkładanego w wykonanie zadania
Wymagania programowe punktem odniesienia	→ Potrzeby i możliwości ucznia punktem odniesienia
	→ Sytuacja domowa dziecka (rodzina)

Na charakterystykę modelu wielokryterialnej oceny efektów edukacji uczniów składają się następujące założenia:

1. Ocenianie osiągnięć uczniów jest procesem indywidualnie ukierunkowanym ku poszczególnym uczniom.
2. Uczeń sam dla siebie jest punktem odniesienia, jeżeli umie i potrafi więcej niż np. 2 miesiące temu, oznacza to, że osiągnął więcej.
3. Uczeń jest nagradzany za to, czego i ile się nauczył, a nie za to, że czegoś nie wiedział.
4. W procesie oceniania uczniów bierze się pod uwagę kontekst społeczny (dom, rodzina, możliwość pomocy...).
5. W procesie oceniania niezwykle ważny jest aspekt wychowawczy, tzn. nagradzanie pracowitości, uporu w dążeniu do celu, motywowanie ucznia.
6. Ocenianie osiągnięć to stwarzanie przez nauczyciela uczniom okazji do odniesienia sukcesu na miarę możliwości dziecka.
7. Ocenianie osiągnięć to także cierpliwe oczekiwanie na postęp, na pożądaną zmianę ilościową i jakościową.
8. Osiągnięcia lub ich brak to źródło wiedzy dla nauczyciela o jakości jego pracy jako pedagoga.
9. Pojęcie „efekty kształcenia” zawiera rezultaty pracy dydaktycznej i wychowawczej. Do szkoły przychodzi cały uczeń, nie tylko jego głowa, może warto więc pomyśleć też o innych osiągnięciach, nie tylko intelektualnych.
10. Diagnozujemy zbiorowości, a często zapomina się o uczniu. Oceny pracy zespołów klasowych winny być dokonywane przez pryzmat analizy możliwości i osiągnięć poszczególnych uczniów.
11. Niezbędna jest zmiana metod analizy rozwoju ucznia, rozwoju, którego istotą jest wzbogacanie wiedzy, kształtowanie umiejętności.
12. Ocenianie efektów edukacji wczesnoszkolnej zintegrowanej warto oprzeć na strategii logiki rozwojowej (Kohlberg, Mayer, 1993).

Ocenianie uczniów z uwzględnieniem standardu wewnętrznej adekwatności każdego z nich nosi znamiona oceny rzetelnej i trafnej, a także jest dla ucznia źródłem informacji o tym, czy wykorzystuje on w pełni swój potencjał rozwojowy. Uczy odpowiedzialności za własną pracę, pozwala dostrzegać nawet małe wysiłki w dążeniu do lepszych wyników.

Strategia oceniania osiągnięć uczniów, z uwzględnieniem standardu wewnętrznej adekwatności, jest przyjazna dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Specjalne potrzeby edukacyjne wykazują według M. Bogdanowicz (1998) uczniowie, którzy „nie potrafią podoleć wymaganiom programu nauczania”. To bardzo jednoznaczna i czasami krzywdząca definicja dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż jej punktem odniesienia są ogólnie przyjęte normy (standardy edukacyjne). Ta opinia dotyczy co piątego dziecka w wieku szkolnym.

Skupianie się na pomiarach różnic indywidualnych jest charakterystyczne w podejściach transmisji kulturowej, według których każda jednostka może zostać sklasyfikowana. Progresywiści kwestionują znaczenie definiowania zachowania ze względu na pewne normy populacyjne, zewnętrzne dla jednostki, a za takie należy uważać standardy edukacyjne (Kohlberg, Mayer, 1993).

W polskim systemie edukacji mierzenie osiągnięć kojarzy się często z „etykietowaniem” uczniów w związku ze stosowaniem poziomów wymagań w mierzeniu efektów nauczania.

Idealnym w obecnych warunkach rozwiązaniem jest ocena opisowa, charakteryzująca ucznia i jego postępy osiągnięć wielowymiarowo.

Podsumowanie

Sformułowanie standardów edukacyjnych i standardów wymagań programowych nie oznacza, że są one nieomyślne, jednoznaczne i właściwe, ale determinują sposób badania efektów edukacyjnych.

Treść standardów edukacyjnych jest wypadkową wielorakich uwarunkowań i teorii pedagogicznych, dalekich od progresywizmu i konstrukcjonizmu.

Punkt ciężkości w badaniu wyników edukacyjnych spoczywa na produkcie końcowym – efektach, zamiast na drodze dochodzenia do efektów (procesie uczenia się).

Skuteczne nauczanie to takie, które prowadzi do konstrukcji. Konstrukcja stanowi warunek konieczny skuteczności nauczania i wynika z indywidualnego traktowania ucznia, jego potrzeb i możliwości. Poszukujemy sposobów badania konstrukcji poznawczych.

Przyjęta i obecnie obowiązująca forma sprawdzania osiągnięć i egzaminowania uczniów nie jest rozwiązaniem zadawalającym i ostatecznym, należy prowadzić dalsze poszukiwania.

Standard wewnętrznej adekwatności ucznia jest indywidualnym determinantem jego linii rozwojowej, tempa i osiągnięć. To on stanowi punkt odniesienia w formułowaniu standardu wymagań.

Bibliografia

- Arends R. I. (1998), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Bogaj A. (2002), *Współczesne teorie edukacji a struktura programów nauczania* [w:] D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa – programy, metody, efekty*, „Zeszyty Naukowe” nr 28, PAN, IBE, Warszawa.
- Bogdanowicz M. (1998), *Niezwyyczajni uczniowie*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, t. 1. *Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, WN Scholar, Warszawa.
- Gagné R. M., Briggs L. J., Wager W. W. (1992), *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa.
- Goźlińska E., Koletyńska K., Sitko H. (2003), *Egzaminy zewnętrzne w pigułce*, WSiP, Warszawa.
- Janicka-Panek T. (2002), *Postulowane a rzeczywiste efekty zintegrowanej edukacji środowiskowej w klasach I–III*, [w:] D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa. Założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej*, „Zeszyty Naukowe”, nr 31, PAN, IBE, Warszawa.
- Janicka-Panek T. (2002), *W trosce o rozwój ucznia – wielokryterialny autorski model oceniania osiągnięć szkolnych uczniów*, „Magazyn Oświatowy”, nr 9.
- Janicka-Panek T. (2002), *Średnia nie wszystko nam powie*, „Nowy Łowiczanie”, nr 3.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, IBE, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjoterapia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- Niemierko B. (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P. (1998), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B. (1993), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- Szymczak M. (red.) (1995), *Słownik języka polskiego*, WN PWN, Warszawa.
- Toś E., Żuchowska W. (2002), *Uczeń czy tekst? W poszukiwaniu rozwiązania dylematu dydaktycznego*, [w:] N. Stolińska-Pobralaska (red.), *Pedagogika; współczesna myśl pedagogiczna*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, nr 3, Łódź.
- Wadsworth B. J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Wilgocka-Okoń B. (1971), *O badaniu dojrzałości szkolnej*, PZWS, Warszawa.