

dr Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektywy zmiany

Abstrakt

W artykule podejmuję rozważania dotyczące różnorodności jako cechy oceniania szkolnego, osadzając je w interdyscyplinarnych kontekstach teoretycznych oraz realiach polskiej edukacji. Podaję argumenty za tym, że ocenianie nie jest ani kategorią techniczną, ani naturalną, lecz konstruowaną w procesie ścierania się różnorodnych wpływów i podporządkowaną często sprzecznym wartościom, co nadaje mu cechy hybrydy. W tym świetle podstawowe źródło zmian w ocenianiu szkolnym lokuję w strategii hybrydalnego przejścia między podejściem technologicznym i emancypacyjnym, którego zasadniczym celem jest włączenie ucznia w proces oceniania jego samego. Może to ograniczyć subiektywizm oceniania szkolnego, a zarazem stworzyć możliwość potraktowania wyników egzaminów zewnętrznych jak komplementarnej, a nie bardziej wiarygodnej informacji o kompetencjach ucznia. Za podstawowy warunek takiej zmiany uznaję odejście od dominującego w polskiej szkole kierowniczego stylu nauczania.

Na ocenianie szkolne można spojrzeć z wielu perspektyw. Jedną z nich tworzą współwystępujące współcześnie, odmienne koncepcje kształcenia, często osadzone w opozycyjnych paradygmatach pedagogicznych (Klus-Stańska, 2010), lub różniące się modelowe ujęcia oceniania (Niemierko, 2017; Szyling, 2010; 2011). Nie mniej ważny jest praktyczny wymiar oceniania, który przejawia się w złożonej szkolnej codzienności, ale jest też silnie uzależniony od rozwiązań systemowych i aktualnej polityki oświatowej. Owa wielopłaszczyznowość i różnorodność sprawiają, że projektowanie zmiany w tym obszarze wymaga nie tylko określenia jej celów i przesłanek, ale również uwzględnienia złożonego kontekstu edukacyjnego.

Tak zarysowane ramy rozważań nakazują wskazanie perspektywy, z jakiej dokonam oglądu oceniania szkolnego. Jest ona bliska założeniom **dydaktycznych paradygmatów partycypacyjnych**. Za najbardziej charakterystyczne dla nich uznaję się dążenie do zmiany relacji władzy między nauczycielem i uczniem, dzięki czemu ten drugi może aktywnie uczestniczyć **we współtworzeniu edukacji i własnego wykształcenia**, a szkoła staje się wspólnotą uczącą się. W obszarze oceniania zmiana ta może – w dużym uproszczeniu – przejawiać się w zwiększeniu decyzyjności ucznia i jego poczucia sprawstwa oraz w przedsięwzięciach ograniczających rolę procedur i formalnej oceny w codziennej pracy edukacyjnej. Transformacja taka nie jest jednak możliwa bez emancypacyjnych kompetencji nauczycieli (Czerepaniak-Walczak, 2001, s. 43) oraz gruntownej zmiany myślenia o uczeniu się, jego efektach i związanej z tym

organizacji procesu kształcenia (zob. Szyling 2015a). To lokuje moje rozważania bliżej oceniania wewnątrzszkolnego, a system egzaminów zewnętrznych czyni tylko koniecznym do uwzględnienia kontekstem.

Krótką historią zmian, czyli jak konstruowano oblicze szkolnego oceniania

Proponowanie koncepcji zmiany praktyk społecznie zakorzenionych, a do takich zalicza się ocenianie szkolne, łączy się często z wprowadzeniem kluczowej kategorii, wokół której koncentrują się podstawy merytoryczne innowacyjnych działań. W dziejach diagnostyki edukacyjnej w Polsce można odnaleźć kilka takich punktów przełomowych (zob. Niemierko, 2014). Przywołam tylko te z nich, które – w moim przekonaniu – niosły ze sobą potencjał zmiany w **ocenianiu, niekoniecznie** w pełni wykorzystany w praktyce, choć w wielu zakresach ją przekształcający.

Ostatnie dwa dziesięciolecia minionego wieku upłynęły w ocenianiu szkolnym pod znakiem pomiaru dydaktycznego (Niemierko 1990, 1997), którego siła oddziaływania była przez niektórych pedagogów odczytywana w kategoriach rozszerzeń dydaktyki technologicznej do podporządkowania sobie polskiej edukacji (np. Kruszewski, 1998). Podejmowanym wówczas działaniom towarzyszyły ambicje, by wyeliminować zjawisko zmienności ocen szkolnych i maksymalnie ograniczyć ich zależność od nauczycielskiego subiektywizmu. Miało temu służyć wdrożenie oceniania dydaktycznego, które odwoływało się do zewnętrznych wymagań programowych oraz wykorzystywało pomiarowe procedury. Za jego naczelną wartość uznano rzetelność, bezstronność i obiektywizm (np. Niemierko 2000, 2002). Jednym z pojęć kluczowych dla teoretycznych podstaw tego podejścia było znaczenie treściowej oceny. B. Niemierko (2002) rozumiał przez nie „[...] takie powiązanie stopni szkolnych z określoną treścią kształcenia, że o **uczeniu** uzyskującym każdy stopień można zasadnie wnioskować, jakie elementy tej treści opanował, a jakich nie opanował” (tamże, s. 223). Definicja ta najpełniej oddawała sens oceniania dydaktycznego, ale zarazem stabilizowała edukacyjne *status quo*, akceptując stopień szkolny jako stały element technologicznej dydaktyki.

Czas pomiaru osadzonego w dydaktycznych przesłankach pracy nauczyciela nie tyle się skończył, ile uległ przekształceniu za sprawą pojawienia się egzaminów zewnętrznych oraz przypisania znaczącej roli międzynarodowym badaniom wyników nauczania. Doprowadziło to także w Polsce do profesjonalizacji obszaru pomiaru efektów kształcenia, w czym niebagatelną rolę odegrała coraz bardziej zaawansowana statystyka wykorzystywana w planowaniu i analizowaniu wyników testów.

Zjawisko tego typu socjologicznie wiąże z rosnącą współcześnie rolą ekspertów (Gidens 2009, s. 114). Specyficzna władza, jaką obdarza ich społeczeństwo, jest formalnie ograniczona do wąskiej dziedziny, w której obszarze kompetentnie się oni poruszają (tamże, s. 120). Jednak tak szczególna sytuacja, jaką jest decydowanie o kształcie egzaminów zewnętrznych lub międzynarodowych badań umiejętności, otwiera przed ekspertami i ich mocodawcami wiele możliwości narzucania treści i celów programów nauczania, a nawet form ich realizacji. Grozi to zawłaszczeniem sensu edukacji przez opcję „ekspercką”, jeśli zostanie ona przez zarządzających oświatą uznana za jedynie słuszną lub tylko bardziej pożądaną od innych, zwłaszcza lokalnych rozwiązań, do których zaliczają się na przykład szkolne systemy oceniania.

Perspektywa ta wyjaśnia jedną z przesłanek wpływu, jaki system egzaminów zewnętrznych wywierał i wywiera na różne aspekty oceniania szkolnego, choć w polskiej oświacie deklarowana jest jego formalna niezależność od regulacji zewnętrznych (zob. Groenwald, 2011; Opłocka 2008; Szyling 2013, 2015). W praktyce odrębność ta przejawia się dosyć powszechnie – nie tylko w Polsce – niejednorodnością oceniania szkolnego oraz jego uwikłaniem w konteksty lokalne i systemowe, za czym kryje się sieć nauczycielskich wartości, **rozpinająca się** między dążeniami do bezstronności a otwarciem na zróżnicowane potrzeby i możliwości ucznia (Brookhart, 1993; McMillan, 2001; Szyling 2011).

Zróżnicowania te stały się bardziej oczywiste wraz z wyodrębnieniem dwóch rodzajów oceniania: doniosłego (klasyfikacyjnego) i powszedniego, z czasem coraz silniej wiązanych z ocenianiem sumującym i kształtującym oraz zewnętrznym i wewnątrzszkolnym (np. Niemierko, 2001; Niemierko i Brzdąk (red.), 2002). Okazały się one znaczące dla namysłu nad odmiennymi celami oceniania, jego przydatnością dydaktyczną i konsekwencjami społecznymi. W ramach tych rozróżnień egzamin zewnętrzny i doniosłość jego wyników wpisano w obszar selekcji oświatowej oraz instrumentalne sterowanie szkołami, co starano się z czasem systemowo złagodzić poprzez wprowadzenie edukacyjnej wartości dodanej (zob. Dolata, 2006; 2007). Nie zmieniła ona istoty egzaminowania zewnętrznego, ale stała się nowym rodzajem wskaźnika statystycznego mierzącego efektywność pracy szkół. Jej zastosowanie skorygowało układ rankingów edukacyjnych, które pierwotnie budowano na podstawie surowych wyników testów egzaminacyjnych. Rozwiązanie takie zostało uznane za bardziej „sprawiedliwe” głównie przez szkoły awansujące w listach rankingowych. Natomiast w upowszechnienie przekonania, że EWD jest wskaźnikiem lepiej dostosowanym do zróżnicowanych realiów kształcenia, zaangażowano znaczne siły i środki systemu edukacji, co wskazuje na podmiot szczególnie zainteresowany tą zmianą i jej powiązanie z koncepcjami efektywnego zarządzania oświatą (np. Fullan, 2006).

Niejednoznaczny charakter **związków pomiaru z kulturą efektywności** ujawnia w **swoich rozważaniach G. Biesta (2009)**. Uważa on to zjawisko za częściowo korzystne dla szkoły, ponieważ rzetelne dane stwarzają warunki, by prowadzić dyskusje o kształcie edukacji, opierając się na konkretach, a nie tylko na założeniach. Z drugiej jednak strony autor ten podkreśla, że nadmiar szczegółowych informacji empirycznych redukuje wielowymiarowość codzienności szkolnej do zestawień liczb i danych odniesionych do zewnętrznych kryteriów efektywności lub jakości, uznanych za wiarygodne przez twórców systemu. Sytuacja taka prowadzi do upośledzania lub zanikania wartości pozwalających zdefiniować „dobrą edukację”, czyli ustalić, **co i dla kogo jest pożądane**. Z tego właśnie powodu G. Biesta uważa efektywność za wartość instrumentalną, a nie nadrzędną dla edukacji. Traktuje ona bowiem uczenie się jako „naturalne”, a nie konstruowane (więcej w: tenże, 2016), oraz pozostawia poza kręgiem swoich zainteresowań nieefektywne strategie kształcenia, „dające uczniom możliwość odkrywania własnych sposobów myślenia i działania, które mogą być bardziej pożądane od tych, skutecznie zmierzających w kierunku wcześniej określonego wyniku” (tenże, 2009, s. 34). W edukacji natomiast – jak przekonuje G. Biesta (2009; 2016) – chodzi nie tylko o sprawne przygotowanie uczniów do wejścia w określony świat społeczny i wykazanie, że osiągnęli oni

przyjęte *a priori* efekty nauczania, ale przede wszystkim o **przyczynianie się do tego, by „osoby wykształcone stały się bardziej autonomiczne i niezależne w swoim myśleniu i działaniu”** (tenże, 2009, s. 40).

Tak sformułowaną tezę uznają za kluczową dla myślenia o ocenianiu szkolnym i jego celach, które powinny być lokowane także, a może przede wszystkim, w innym porządku niż ten wyznaczany dyskursem efektywności. Oznacza to między innymi dowartościowanie dialogicznego tworzenia wiedzy na drodze poznawania innych punktów widzenia, co pozwala uczniowi na uzyskanie informacji nie tylko o świecie, lecz także o sobie samym (Bruner, 2006, s. 133–134). Ze zbliżonych przesłanek, odwołujących się do konstruktywistycznych modeli kształcenia, wyrasta jedna z koncepcji oceniania kształtującego, relatywizująca rolę jednolitych standardów oraz przyjętych *a priori* kryteriów poprawności wykonania zadania (zob. Szyling, 2010; 2010a). Jednak ta odmiana *formative assessment*, która została upowszechniona w Polsce, choć wykorzystuje wybrane założenia konstruktywizmu, ma swój początek w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o podniesienie efektywności nauczania, także tej mierzonej egzaminami (Black i in., 2006). Ten drugi aspekt zbliżył ją do instrumentalnego postrzegania edukacji i uczynił atrakcyjną dla zarządzających lokalną oświatą w Polsce, którzy pokrywają koszty stosownych kursów dla nauczycieli, oczekując w zamian korzystnych zmian wyników egzaminacyjnych.

Główni popularyzatorzy polskiej wersji oceniania kształtującego skupili się przede wszystkim na dokonaniu praktycznej adaptacji oryginalnej koncepcji brytyjskiej (np. Sterna, 2006). Przekładając ją na polskie realia, w znacznej mierze pominęli jednak różnice kontekstowe między oboma systemami edukacji, zwłaszcza niewspółmierną jakość standardów edukacyjnych i programów nauczania, a także odmienności w codziennym posługiwaniu się nimi przez nauczycieli. Przywiązując dużą wagę do aspektów proceduralnych (np. „nacobezu”; „światła drogowe”; „metodniki”), doprowadzili w praktyce – niekoniecznie świadomie – do nadania ocenianiu kształtującemu rytualnego często charakteru, który świetnie wpisuje się w dominujące w polskiej szkole nauczanie równym frontem¹.

Przesunęło to na dalszy plan kluczową dla emancypacyjnych wartości wiązanych z ocenianiem kształtującym zmianę przekonań nauczycieli, „co do ich własnej roli w stosunku do uczniów, jak i praktyki szkolnej” (Black i in., 2005, s. 25). Nie zmodyfikowało zatem znacząco relacji typowych dla oceniania sumującego, którego paradygmatycznym zapleczem jest nauczanie transmisyjne. Sytuację dodatkowo komplikuje nierozwiązany do tej pory problem zależności między dwoma rodzajami oceniania współwystępującymi w szkole (zob. Niemierko, 2010; Szyling 2010a), w czego efekcie stopnie lub punkty przeliczane na średnią ocen łatwo zyskują przewagę nad samooceną i autorefleksją, znaczącymi dla jakości oceniania kształtującego. Kwestii tej nie są w stanie udźwignąć wewnątrzszkolne systemy oceniania, ponieważ daleko wykracza ona poza działania proceduralne i wpisuje się w sferę sprzecznych często wartości edukacyjnych i społecznych (zob. Szyling, 2013; 2015).

¹ Są to wstępne wnioski z dokonanej przeze mnie analizy kilkudziesięciu obserwacji oceniania w klasach I–III szkół podstawowych województwa pomorskiego.

Czego może uczyć ten pobieżny z konieczności ogład zmian zachodzących w ostatnich kilkudziesięciu latach w polskim ocenianiu szkolnym? Za najważniejsze uważam następujące wnioski, które dodatkowo wzmacniam tropami odsyłającymi do szeroko rozumianej literatury przedmiotu:

1. Nie ma jednego oceniania, a jego różne koncepcje lub rodzaje także pozostają wewnątrznie zróżnicowane, tworząc bogatą ofertę, z której nauczyciele mogą korzystać zależnie od potrzeb i kontekstu kształcenia (zob. Frey, 2014).
2. Różnorodność oceniania jest trudna do systemowego uporządkowania, ponieważ stoją za nią napięcia, u których podstaw leżą odmienne wartości decydujące o tym, czym jest „dobra” edukacja (zob. Biesta, 2009). Są one zakorzenione w teoriach pedagogicznych i społecznych ideologiach, a przejawiają się w zamierzonych i niezamierzonych rezultatach oceniania szkolnego (Messick, 2005), których doświadczają wszystkie strony zaangażowane w ten proces.
3. Każda koncentracja na jednym rodzaju oceniania prowadzi do zawłaszczenia celów edukacji przez określoną koncepcję i do upośledzenia jej innych, nie mniej ważnych wartości (por. Biesta, 2009).
4. Jedną z przeszkód na drodze wprowadzania w praktykę nowych koncepcji oceniania są przekonania, schematy poznawcze i stereotypowe działania (Wojciszke, 2002), składające się na indywidualne teorie pedagogiczne nauczycieli (zob. Polak, 2000). Trwałość owych schematów edukacyjnych i ich odporność na zmianę jest potwierdzona empirycznie (Brookhart, 1993; Szyling, 2011). W Polsce jednak szczególnie można ją dostrzec na pierwszym etapie kształcenia, gdzie systemowo, ale bez szczególnego powodzenia chciano zmienić przed wieloma laty ocenianie poprzez urządzenie wprowadzenie oceny opisowej (zob. Nowicka, 2009). Doświadczenia to pokazuje zarówno ograniczone możliwości manipulowania samą tylko formą oceniania, jak i bariery stające na drodze odgórnie wprowadzanych innowacji, zwłaszcza gdy wytwarzają one enklawę w systemie edukacji (zob. Szyling, 2013a).
5. We wdrażaniu zmian nie można demonizować funkcji, jakie ocenianiu przypisuje system edukacji, ale też nie sposób pominąć ich kluczowego znaczenia dla praktyki oświatowej. Ilustrują to losy tej części zmian w ocenianiu szkolnym, która w Polsce wprowadzana była najpierw na poziomie *mezzo*, czyli poprzez „sieć działań ludzi wprawdzie instytucjonalnie rozproszonych, ale współpracujących ideowo w ramach działalności podejmowanej na rzecz instytucji edukacyjnych, którą uważają za sensowną” (Rutkowiak, 2015, s. 104). Taką sieć tworzyli i tworzą uczestnicy cyklicznych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, która jest nie tylko szczególnym forum wymiany myśli, lecz również miejscem rodzenia się innowacji edukacyjnych (Groenwald, 2012). Niektóre z popularyzowanych przez to gremium rozwiązań zostały zawłaszczone i przekształcone przez różne podmioty edukacyjne, a niektóre – ograniczone przez wytworzoną systemowo dominację kultury egzaminów zewnętrznych oraz związanych z nimi procedur, a także przez obowiązujące i od lat znacząco niezmienniane regulacje prawne (*Ustawa o systemie...*) zostawiające ocenianiu szkolnemu zaledwie pozory niezależności (zob. Szyling, 2013).

Konkludując: Ocenianie szkolne jest konstruktem i jako takie jest zakorzenione w konkretnych teoriach pedagogicznych², często sprzecznych w swoich podstawowych założeniach dotyczących uczenia się i możliwości poznania ucznia czy jego kompetencji. **Dążenie do pogodzenia tych sprzeczności uważam za przedsięwzięcie ryzykowne, ponieważ zacieranie granic prowadzi najczęściej do utrwalenia asymetrycznej relacji między odmiennymi kulturami oceniania** (Szkudlarek, 2004, s. 93), z których słabsza z reguły okazuje się ta lokalna i wielowartościowa.

Jeśli zatem przyjmimy, że ocenianie szkolne jest tworem nie tylko lokalnie uwarunkowanym, lecz także hybrydycznym i w pewnym sensie nieprzewidywalnym z powodu licznych napięć i złożonych relacji interpersonalnych (Szyling, 2014), trudno je uznać za równorzędnego partnera dla monolitycznego systemu egzaminów zewnętrznych, którego cele i wewnętrzna spójność są wyznaczane przez politykę oświatową państwa.

W stronę wielości i ograniczonej pewności, czyli bliżej oceniania szkolnego

Procesy i praktyki edukacyjne – jak twierdzi G. Biesta (2016) – nie przypominają perfekcyjnie działającej maszyny, co świadczy nie o ich słabości, ale o specyficznym charakterze. Nie są też jednak oczywiste i „naturalne”, ale konstruowane i powiązane ze światem wartości (tamże, s. 6–7). Dlatego nauczanie, w które integralnie wpisane jest ocenianie wartości celów uczenia się, nie polega na przestrzeganiu reguł, lecz wymaga dokonywania mądrych wyborów zależnie od konkretnych sytuacji. Za podejmowanymi decyzjami powinna więc stać świadomość tego, co jest wartościowe edukacyjnie: dla każdej jednostki i zarazem dla zróżnicowanego świata, w który ona wchodzi, a tego nie można jednoznacznie i odgórnie określić.

W przywołanym kontekście kluczowe staje się pytanie, kto decyduje o wartościach edukacyjnych i dlaczego uznaje je za ważne, a kto stawia im opór lub je deprecjonuje (tamże, s. 70). Tak postrzegana edukacja wymaga otwarcia na nieprzewidywalność, poważnego potraktowania procesów komunikacji oraz uznania, że władza nauczyciela jest strukturalnie ograniczona (tamże, s. 140). Podejście to jest akceptowane także przez znaczną część współczesnych polskich pedagogów i dydaktyków (np. Rutkowiak, 1995; Melosik i Szkudlarek, 2009; Klus-Stańska, 2010; Śliwerski, 2011). Co ważne, poczucia pewności, że działania podejmowane w obszarze oceniania są zawsze zasadne i przyniosą oczekiwane efekty, nie uzasadniają też wyniki współcześnie prowadzonych metaanaliz wieloletnich badań psychologicznych (np. Łukaszewski, 2015; Trusz, 2013). Podważają one oczywistość zarówno wymiaru poznawczego, jak i motywacyjnego oceniania szkolnego.

Psycholodzy nie udzielają jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy poznanie ucznia (człowieka) jest możliwe (Łukaszewski, 2015). **Potwierdzają oni natomiast z pewnymi zastrzeżeniami, że: (a) można poznać grupę ludzi, a „prawie” nie można poznać jednostki; (b) łatwiej o poznanie, gdy kryterium jest mniej**

² Świadomie pomijam niejednoznaczną kwestię paradygmatycznego przypisania oceniania szkolnego, ponieważ analizy te wykraczają poza zakres rozważań podjętych w niniejszym tekście. Z tego powodu posługuję się węższymi kategoriami, jakimi są teorie lub koncepcje pedagogiczne.

ogólne; (c) osoby poznające mogą wywierać aktywny wpływ na poznawanych; (d) osoby poznawane mogą sterować wrażeniem poznających. Wynika stąd, że „większe zaufanie można mieć do tej wiedzy o ludziach, w której opisane efekty są (o ile to jest możliwe) zredukowane do minimum” (tamże, s. 110).

Jeśli zatem będziemy w **szkolnym ocenianiu zmierzać do „pewności”, nieuchronnie** sprowadzimy osobę ucznia do wyników jego mierzalnych (obserwowalnych) działań, czyli zbliżymy się do bezstronnego egzaminowania zewnętrznego, a holistyczny obraz złożonych kompetencji zastąpimy syntezą mniej lub bardziej licznych danych empirycznych, dla których punktem odniesienia jest przyjęty model badawczy, a nie szkolne realia i ich jednostkowe uwarunkowania.

Z kolei metaanalizy badań dotyczących efektów oczekiwań interpersonalnych, w których obszar wpisuje się funkcja motywacyjna oceniania, dowodzą, że uwikłany w wyobrażenia nauczycieli o uczniach efekt samospełniającego się proroctwa co prawda istnieje, ale nie musi występować u każdego nauczyciela i w każdej klasie, a jego „wpływ na zachowania ludzi nie jest tak potężny, jak powszechnie zakładano” (Trusz, 2013, s. 51–52).

Oznacza to między innymi, że żadne intencje towarzyszące nauczycielowi podczas oceniania ani podejmowane przez niego działania motywacyjne nie zagwarantują oczekiwaną reakcji ucznia. To uczyć się decyduje o wykorzystaniu informacji zwrotnej (także zawartej w stopniu), a nauczyciel może mu tylko to ułatwić lub utrudnić. Kwestia jest o tyle złożona, że dotychczas nie rozwiązano problemu dostosowania charakteru informacji zwrotnej do specyfiki danej grupy uczących się (Hattie, 2011). Nie można zatem przyjąć, że istnieje „uniwersalny” model *feedbacku*, który podnosi jakość uczenia się niezależnie od konkretnych potrzeb i możliwości jednostek oraz pomija ich dynamiczne relacje z kontekstem społeczno-kulturowym (Szyling, 2018), jak zakładają niektóre popularne koncepcje oceniania kształtującego.

Jeszcze trudniejszą kwestią w ocenianiu jest przesunięcie punktu ciężkości informacji zwrotnej z tego, czego ma się uczyć uczeń, na to, jak ma się on uczyć (Hattie, 2011). Zagadnienie to wpisuje się w konstruktywistyczne teorie uczenia się i pedagogikę twórczości, które uzasadniają potrzebę budowania informacji zwrotnej poza logiką normatywnego myślenia o ocenianiu. Problematyzuje ono zatem pedagogiczny sens tworzenia programów, które są podporządkowane osiągnięciu powszechnie obowiązujących i przyjętych *a priori* efektów kształcenia (Szyling, 2018). Znajduje się więc poza obszarem dyskursu oceniania zewnętrznego, które nie może się obyć bez normatywności i ujednoliconych standardów.

Dotychczasowe rozważania, osadzone w interdyscyplinarnych kontekstach teoretycznych oraz realiach polskiej edukacji, nie wskazują na potrzebę scalania oceniania zewnętrznego i wewnątrzszkolnego w jeden system. Bardziej trafne wydaje mi się **zachowanie ich komplementarności, rozumiane jako otwarcie na różnice**. Może ono uchronić rozwiązania lokalne przed ich redukowaniem do tego, co aktualna polityka oświatowa uznaje za słuszne i bezdyskusyjne w określonym momencie (czyli przed kolejną reformą). Natomiast dzięki interakcji między odmiennymi punktami widzenia, których źródłem są

nieprzystające do siebie wartości edukacyjne, może otworzyć się przestrzeń do budowania własnej tożsamości przez różne rodzaje oceniania bez poczucia wyższości lub obojętności wobec tego, co inne (zob. Witkowski, 2007, s. 45).

Warunkiem wspomnianej komplementarności dwóch systemów jest jednak swoista równowaga oceniania zewnętrznego i szkolnego, przy założeniu, że każde zachowuje swoją specyfikę, a ponadto zaspokaja odmienne potrzeby i kieruje się innymi wartościami. Oznacza to przede wszystkim konieczność przywrócenia ocenianiu szkolnemu prestiżu nadwątlonego doniosłością wyniku egzaminacyjnego. Nie mniej ważne jest zaakceptowanie jego specyficznych cech, uznawanych za słabości z perspektywy pewności wyniku czy jego niezależności od kontekstu. Ani jedno, ani drugie nie jest łatwe w aktualnym stanie rzeczy, ponieważ wymaga między innymi podjęcia dyskusji ze społecznymi przekonaniami, które wyrastają z wiary w sprawiedliwość i zasadność merytokratycznej selekcji (Szyling, 2013). Trudno też oczekiwać wprowadzenia znaczących zmian w systemie edukacji, który wykazuje zdumiewającą stabilność w kwestii oceniania. Nie powinna też dziwić potencjalna niechęć środowiska nauczycielskiego do kolejnych odgórnie wprowadzanych reform i obowiązkowych szkoleń. To sugeruje zawężenie dalszych rozważań do „szkolnego matecznika” (Niemierko 2001, s. 16).

Wiązania hybrydowe zamiast systemu, czyli w „szkolnym mateczniku”

Pewną szansę zmiany dostrzegam w stopniowej modyfikacji oceniania szkolnego. Może ona stać się impulsem do rozluźniania gorsetu kierowniczego stylu nauczania, który utrwalany jest poprzez tradycję instytucjonalnego kształcenia, istniejące rozwiązania prawne, kształt programów nauczania i logikę standardów edukacyjnych. Ocenianie da się bowiem gruntownie zmienić tylko wówczas, gdy zrezygnuje się z nauczania jednym frontem i na jednym poziomie, a uczniowie będą pracować nie według założonego tematu lekcji, ale stosownie do swoich zróżnicowanych umiejętności.

Wartości stojące za tą propozycją wyprowadzam z partycypacyjnych paradygmatów pedagogicznych. Mówiąc najprościej – chodzi o to, by uczeń mógł realnie uczestniczyć w ocenianiu swoich umiejętności. Ucząc się negocjowania oceny oraz dyskusji o jej przesłankach, zyskuje szansę kreowania własnej niezależności poznawczej oraz odpowiedzialności za jakość swoich kompetencji, co motywacyjna teoria celów wiąże z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli oraz nastawieniem jednostki na osiągnięcie biegłości (*mastery*) (Sędek 2000, s. 274–275). Takiemu uczniowi łatwiej też będzie dostrzec komplementarność informacji, jakie o swoich umiejętnościach zgromadzi w szkole i jakie uzyska z egzaminów zewnętrznych.

Włączenie uczniów w proces oceniania nie oznacza zupełnej swobody, braku reguł czy kryteriów, ale pociąga za sobą namysł nad ich dyskursywnością i zmiennością. Przypomina raczej zasady posługiwania się triangulacją źródeł, stosowaną w metodologii badań jakościowych (zob. Filck, 2011), czyli umożliwia wyjście poza jednostkową perspektywę oglądu uczenia się. Podnosi tym samym rzetelność oceny szkolnej, rozumianej jako wystarczalność informacji dla ucznia (Brookhart, 2003, s. 8–9), a także ogranicza jej subiektywizm, choć nie eliminuje go i nie uznaje za mankament.

Przedstawionym celom najlepiej służyłoby wykorzystanie w ocenianiu metody portfolio, czyli równoległe gromadzenie danych o uczeniu się przez ucznia i przez nauczyciela o uczniu, a potem wspólne analizowanie ich w celu ustalenia osiągnięć edukacyjnych i obszarów dalszej pracy. Względy praktyczne nakazują jednak uwzględnić czasochłonność takiej strategii oraz radykalny w warunkach polskiej edukacji charakter rozwiązania. W związku z tym proponuję podejście znacznie bardziej kompromisowe, które uwzględnia fakt, że odnawianie własnej praktyki rzadko ma charakter rewolucyjny. Uważam za ważne, by nauczyciele sami znaleźli pomost między działaniami, które w ocenianiu już podejmują, oraz tymi, które zdają się im inne lub obce, ale z różnych względów interesujące lub wartościowe. Mogą włączać w dowolnym momencie we własną praktykę tylko wybrane przez siebie, nowe elementy, często sprzeczne z koncepcją realizowaną na co dzień, a więc niosące potencjał innowacyjny (Meighan, 1993, s. 217–222; zob. też: Klus-Stańska, 2010, s. 50).

Ramę formalną proponowanego przekształcenia wyznaczają z jednej strony technologicznie koncepcje oceniania sumującego, bliskie zasadom egzaminowania zewnętrznego (choć nie tożsame z nimi i często w szkole nieobecne lub spłycone), a z drugiej – emancypacyjny zasób konstruktywistycznie rozumianego oceniania kształtującego (zob. Czerepaniak-Walczak, 2001). Tak określona przestrzeń pozwala na wprowadzanie zmian w wielu aspektach i na wielu poziomach procesu oceniania (zob. Szyling, 2010a), niekoniecznie jednocześnie. Przykładowe **sekwencje działań**, w których zestawianiu wykorzystywałam koncepcję **hybrydowej strategii przejścia** sformułowaną przez R. Meighana (1993, s. 217–222), mogą dotyczyć następujących sytuacji:

1. Ustalanie przedmiotu oceny przez nauczyciela:
 - A. Wąski przedmiot oceny, zapewniający jednoznaczność i porównywalność wyników oraz uwzględniający poziom aktualnych osiągnięć ucznia – poszerzanie zakresu przedmiotu oceny o uczniowskie postępy i przejawy postaw – skupienie na procesie uczenia się i potencjale rozwojowym ucznia.
 - B. Podporządkowanie się wymaganiom określonego programu nauczania – świadoma ich modyfikacja pod wpływem kontekstu kształcenia w danej klasie szkolnej – samodzielna i racjonalna interpretacja standardów, uwzględniająca indywidualny kontekst uczenia się ucznia.
2. Dobór kryteriów oceny:
 - A. Ustalenie przez nauczyciela jasnych i jawnych kryteriów składających się na przedmiot oceny, każdorazowo przedstawianych uczniom (działanie to nie jest tożsame z podaniem na początku roku szkolnego informacji o wymaganiach) – możliwość samodzielnego komentowania przez ucznia otrzymanej oceny – współdział uczniów w formułowaniu kryteriów oceniania.
 - B. Schematy oceniania uwzględniające kryteria jakościowe i normę ilościową – pomiar złożonych kompetencji ukierunkowany na ich doskonalenie – dyskursywność oceny oraz prawo ucznia do popełniania błędów i podejmowania samodzielných poszukiwań.

3. Gromadzenie danych do oceny:
 - A. Analiza gotowych wytworów przygotowanych przez ucznia w celu ich sprawdzenia i ocenienia przez nauczyciela – dowartościowanie znaczenia nauczycielskich obserwacji prowadzonych podczas procesu kształcenia – uczniowska samoocena i ocena koleżeńska, traktowane jak źródło równorzędnych danych do oceny.
 - B. Aprioryczne ustalanie przez nauczyciela reguł sprawdzania i oceniania zapewniających elementarną bezstronność – wspólne ustalanie w klasie niektórych zasad, zwłaszcza dotyczących relacji społecznych i interpersonalnych – negocjowanie obowiązujących reguł i ich przestrzeganie przez wszystkich zainteresowanych.
4. Forma i funkcje oceny bieżącej:
 - A. Ograniczanie w codziennym ocenianiu roli stopnia (symbolu) i jego emocjonalnego zabarwienia – wzrastające znaczenie rzetelnego komentarza odwołującego się do uzgodnionych kryteriów oceny – nieformalne zindywidualizowane komentarze kształtujące o charakterze facylitacyjnym (bez stopnia) lub emancypacyjnym.
 - B. Ograniczenie roli oceny traktowanej jak zewnętrzny impuls do uczenia się – odraczanie nagrody w czasie – diagnoza zmiany i dominacja informacji dla ucznia, którą ten interpretuje także w odniesieniu do własnych celów, a nauczyciel wykorzystuje do stwarzania sytuacji służących uczeniu się (a nie wyrównywaniu braków).

Przedstawione powyżej obszary wprowadzania zmian nie są instrukcją postępowania, nie są też ani rozłączne, ani nie wyczerpują zagadnienia, tworzą natomiast **przestrzeń możliwości**. Ich wspólną cechą jest uporządkowanie według kryterium rosnącej samodzielności i odpowiedzialności ucznia oraz jego aktywności poznawczej w procesie oceniania, które rozwijać się mogą tylko w ramach stworzonych przez emancypacyjne działania nauczyciela (Czerepaniak-Walczak, 2001, s. 39). Związane z proponowanym podejściem pragmatyczne krzyżowanie elementów zaczerpniętych ze sprzecznych systemów wartości i wykluczających się koncepcji kształcenia **wpisuje się w kategorię hybrydy**.

Można ją zilustrować, korzystając z metafory napędu hybrydowego. Jej sens sprowadza się do współdziałania elementów, które różnią się zasadniczo, ale mogą bez rezygnowania ze swej odrębności zmierzać w tym samym kierunku, wykorzystując swoje mocne strony i wspierając się w przewyciężaniu ograniczeń. W uproszczeniu odpowiada to traktowaniu oceniania sumującego i kształtującego jak podejść komplementarnych, a nie jako działań wzajemnie się wykluczających lub w jakiś sposób sobie podporządkowanych. W tym kontekście ważne jest, że obydwa rodzaje (nie systemy!) oceniania łączy ich osadzenie w lokalnym kontekście edukacyjnym i relacjach interpersonalnych. Nauczyciele i uczniowie mogą zatem „stopniowo układać jeden wspólny świat”, czyli demokratycznie kontrolować hybrydę, jaką jest ocena szkolna (zob. Latour, 2010, s. 370; Szyling, 2014). W procesie tym potrzebne jest jednak porozumienie oraz zgoda na różnorodność i mówienie o tej samej kwestii z różnych, pozornie wykluczających się perspektyw.

Podsumowanie, czyli o wątpliwościach

Zdanie, którym zakończyłam ostatnią część mojego tekstu, wskazuje, że hybrydalny splot oceniania obejmuje także egzaminowanie zewnętrzne, jeśli traktuje się je jak odmienną perspektywę ze względu na wartości i funkcje społeczne, jakim jest podporządkowane.

Te wartości swego czasu zostały w Polsce narzucone szkołom oraz zdominowały na długie lata powszechne myślenie o edukacji. W tym sensie logika egzaminów zewnętrznych została zintegrowana z ocenianiem szkolnym, wprowadzając w jego obszar z jednej strony uproszczenia i procedury, które w założeniu miały zwiększyć jego przejrzystość, a z drugiej – doprowadziła do mnożenia się napięć i strategii przetrwania (zob. Szyling, 2011; 2013). Taki rodzaj relacji, zmierzającej do zawłaszczenia odmienności, redukuje lub lekceważy hybrydy, co prowadzi do ich niekontrolowanego – bo ukrytego – rozrostu, a zarazem nie zachęca do głębszych zmian (zob. Szyling, 2013a; 2014).

Polskie doświadczenia edukacyjne wskazują więc raczej na potrzebę zachowania krytycznego dystansu wobec działań kryjących się pod sformułowanym w Stanach Zjednoczonych hasłem: *Ta para musi się pogodzić!* (zob. Niemierko, 2018: referat pomieszczony w niniejszym zbiorze). Nie znam jednak na tyle dobrze specyfiki edukacji w tym kraju, by z jej perspektywy rozpatrywać przydatność strategii łączenia dwóch systemów oceniania. Nie podejmę się też na tym etapie wyrażenia opinii o przekładzie tej koncepcji na warunki polskie, dokonanej przez profesora Bolesława Niemierkę (tamże).

Moją nieufność budzi jednak sama idea godzenia się pod przymusem, sformułowana przez amerykańską instytucję rządową. Przymus pojawia się bowiem wówczas, gdy brakuje przekonujących argumentów w dyskusji lub gdy strony okopią się na swoich stanowiskach, broniąc wartości uznawanych za jedyne słuszne. W takiej sytuacji przewagę z reguły zyskuje koncepcja, która zostanie wpisana w politykę oświatową danego kraju, a wówczas narzucanie przyjętych wartości lub rozwiązań nie jest tożsame z „godzeniem się” odmienności, ale wymuszeniem podporządkowania się strony uznanej za słabszą i budowaniem obszaru pozorów.

Skłania to do sformułowania następujących pytań, na które na razie nie potrafię udzielić odpowiedzi: Która ze stron, „muszących się pogodzić”, jest realnie silniejsza? W jaki sposób potencjalna słabość drugiej strony jest w stanie zablokować lub zniekształcić proces „godzenia się”? W imię jakich wartości różne systemy oceniania mają rezygnować ze swojej odrębności i jakie wartości na tym ucierpią? Komu taka fuzja jest naprawdę potrzebna i kto na niej skorzysta rzeczywiście, a nie w warstwie deklaracyjnej?

Jako ostatnie, ale na pewno nie najmniej znaczące, stawiam pytanie pragmatyczne: Jakie regulacje na różnych poziomach instytucjonalnego zarządzania oświatą trzeba wprowadzić, by dostosować stan prawny edukacji do koncepcji integracji dwóch systemów oceniania?

Lista tych nieretorycznych pytań pozbawionych odpowiedzi ujawnia obszary moich wątpliwości. Nie jest przy tym wyczerpująca i nie rości sobie prawa do wyłączności, podobnie jak moje przekonanie, że problemów polskiej edukacji nie rozwiąże zmiana wprowadzona wyłącznie w ocenianiu, ale musi jej towarzyszyć odnowienie dominującej koncepcji kształcenia.

Bibliografia

- Biesta G.J., *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability” 2009, 21(1).
- Biesta G.J., *The beautiful risk of education*, Routledge, London & New York 2016.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć*, „Civitas”, Warszawa 2006.
- Brookhart S., *Teachers' Grading Practices: Meaning and Values*, „Journal of Educational Measurement” 1993, Vol. 30, No. 2.
- Brookhart S., *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*, „Educational Measurement, Issues and Practice” 2003, No. 4.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Ocenianie formatywne w kontekście kompetencji emancypacyjnych* [w:] K. Wenta (red.), *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2001.
- Dolata R., *Edukacyjna wartość dodana w komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE” 2006, nr 8, http://archiwum.cke.edu.pl/images/stories/badania/biul_8.pdf [dostęp: 20.06. 2018].
- Dolata R., *Krytyczna analiza metody edukacyjnej wartości dodanej*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE” 2007, nr 14, http://archiwum.cke.edu.pl/images/stories/biul_14.pdf [dostęp: 20.06. 2018].
- Frey B., *Modern Classroom Assessment*, SAGE Publications, Inc., 2014.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Życie w społeczeństwie posttradycyjnym* [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Groenwald M., *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- Groenwald M., *Co na płaszczyźnie diagnostyki edukacyjnej łączy Henryka Szaleńca z Bruno Latourem i co na to Bolesław Niemierko?* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, PTDE, Kraków 2012.
- Hattie J., *Feedback in schools* [w:] R. Sutton, M.J. Hornsey, K.M. Douglas (red.), *Feedback: The communication of praise, criticism, and advice*, Peter Lang Publishing, New York 2011, <http://visiblelearningplus.com/sites/default/files/Feedback%20article.pdf> [dostęp: 10.05. 2017].
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

- Kruszewski K., *Test wiadomości dobrego i złego* [w:] B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1998.
- Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, tłum. A. Derra, K. Abriszewski, Universitas, Kraków 2010.
- Łukaszewski W., *Wielkie i te nieco mniejsze pytania psychologii*, Smak Słowa, Sopot 2015.
- McMillan J.H., *Secondary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices*, „Educational Measurement, Issues and Practice” 2001.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Melosik Z., Szukdlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, wyd. 2 popr., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Mesick S., *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)* [w:] Brzeziński J. (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, tłum. M. Zakrzewska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005.
- Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, wyd. 2 zm., WSiP, Warszawa 1997.
- Niemierko B., *Kształcenie według wymagań* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000.
- Niemierko B., *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, Pandit, Kraków 2001.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2010.
- Niemierko B., *Dwie dekady dojrzewania diagnostyki edukacyjnej w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 2.
- Niemierko B., *Ocenianie naturalne umiejętności praktycznych* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Łódź 2017.
- http://www.ptde.org/pluginfile.php/1328/mod_page/content/8/1.Niemierko.pdf [dostęp: 05.05.2018].
- Niemierko B., *„Ta para musi się pogodzić!” O potrzebie integracji egzaminów zewnętrznych z ocenianiem wewnątrzszkolnym*, bd. (referat pomieszczony w niniejszym zbiorze).
- Niemierko B., Brzdąk J. (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego*, VIII Krajowa Konferencja z cyklu „Diagnostyka Edukacyjna”, Katowice 2002.
- Nowicka M. (2009), *Ocena opisowa - profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (9).
- Opłocka U., *Emergencja nauczycielskiej pedagogii oceniania - doniesienie badawcze* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*, GRUPA TOMAMI, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2008.
- Polak K., *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000.
- Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji* [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Rutkowiak J., *Działania na poziomie mezo jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2015, nr 4(72).

- Sędek G., *Psychologia kształcenia* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Sopot 2000.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.
- Szkudlarek T., *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi” 2004, t.4.
- Szyling G., *Teoretyczne podstawy oceniania osiągnięć uczniów* [w:] M. Choroszczyńska, K. Stróżyński (red.), *Ocenianie kształtujące po polsku: kurs dla doradców metodycznych - teoria i praktyka: scenariusze zajęć*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Szyling G., *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2010a, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVI_KDE/szyling.pdf [dostęp: 05.05.2018].
- Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Szyling G., *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania* [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red. nauk.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szyling G., *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*, „Studia Edukacyjne” 2013a, nr 28.
- Szyling G., *Teoria i praktyka oceniania szkolnego: w poszukiwaniu pedagogicznych przesłanek hybrydyczności oceny szkolnej*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 2.
- Szyling G., *Ewaluacja szkolnych systemów oceniania uczniów. Poszukiwanie znaczeń*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 4 (238).
- Szyling G., *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne” 2015a, nr LXVIII.
- Szyling G., *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce*, tekst przyjęty do publikacji w „Kwartalniku Pedagogicznym” 2018, nr 3.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Trusz S., *Efekty oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne* [w:] tenże (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Tekst ujednolicony, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160001943/U/D20161943Lj.pdf> [dostęp: 05.05.2018].
- Witkowski L., *Meta-aksjologiczne przesłanki reformy edukacji* [w:] tenże, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.