dr hab. Teresa Wejner-Jaworska, prof. SAN
Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

Dwupodmiotowość oceniania

Teoretycy kształcenia i wychowania są zgodni, że spośród różnych czynników decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły – najważniejszy jest nauczyciel. Dobrą szkołę tworzą nauczyciele pracujący nieschematycznie i zaskakujący rozwiązaniami, nauczyciele będący projektodawcami własnego programu kształcenia, a nie odtwórcami „gotowej" wiedzy z podręczników (1).

Z pewnością współczesna szkoła potrzebuje odważnych, autonomicznych i innowacyjnych nauczycieli, którzy staną się kreatorami klimatu sprzyjającego sukcesom pedagogicznym ich samych oraz ich uczniów. Potrzebni są nauczyciele odpowiedzialni za edukację dla zrównoważonego rozwoju, które stanie się realną praktyką, a nie tylko nośnym, modnym hasłem.

Podejmowana problematyka profesji nauczycielskiej jest obecnie niezwykle istotna, ponieważ nauczyciel odgrywa strategiczną rolę w funkcjonowaniu i efektywności systemu edukacji. W trakcie zmian społecznych, cywilizacyjnych, zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości edukacyjnej rola ta jest redefiniowana, a nauczyciel staje ciągle wobec nowych wyzwań i zadań.

Przedmiotem podmiotowości w procesie wychowania i nauczania jest też nauczyciel. Wymagania pod adresem współczesnego nauczyciela prezentuje Czesław Kupisiewicz, który podsumowuje swoją pracę *Podstawy dydaktyki ogólnej* sentencją A. Diesterwega: „Szkoła tyle jest warta, ile jest wart nauczyciel" (4). To zaś, ile jest wart, zależy z kolei od tego, gdzie, przez kogo i jak jest edukowany, a ponadto od warunków pracy, jakie się mu zapewnia.

Efektem zdobytej kwalifikacji zawodowej przez nauczycieli jest stwarzanie sytuacji sprzyjających optymalnemu rozwojowi fizycznemu i intelektualnemu uczniów, sposobów ich myślenia i działania przyszłościowego uczulonego na wyzwania tych czasów, ale również na wszelkie nieuchronne pojawiające się zagrożenia dla egzystencji człowieka

Bardzo ważnym etapem edukacji jest ocenianie. Ten element edukacji wzbudza różne emocje i opinie zarówno wśród nauczycieli, uczniów, jak i rodziców. Wystawiona uczniowi ocena za jego pracę ma wpływ na niego, ale również na oceniającego nauczyciela. Nauczany uczeń staje się podmiotem oddziaływań edukacyjnych. Proces ten również oddziałuje na nauczyciela. Relacja ta jest więc dwupodmiotowa.

Ocenianie rozumiane jako wystawianie stopni za wykonanie zadania nie wpływa pozytywnie na proces uczenia się. Wielu nauczycieli bardzo nie lubi oceniać. Uważają to zadanie nie tylko za trudne, ale też za bardzo obciążające psychicznie. Przykładem jest tu problem z oceną, którą miała wystawić nauczycielka. Uczeń popełniał liczne błędy ortograficzne w pracy z języka

polskiego, a jednocześnie przejawiał talent pisarski i tworzył bardzo dobre teksty. Nauczycielka miała ogromne trudności z ocenieniem pracy tego ucznia. Obawiała się, że jej arbitralna decyzja może być krzywdząca dla ucznia. Oceniając pracę pisemną ucznia, postawiła mu cztery oceny: od celującej do niedostatecznej, ale po wielu zmaganiach ze sobą przekreśliła trzy oceny i poprzestała na ocenie bardzo dobrej minus (11).

W tym przypadku duży wpływ na podjęcie decyzji o ocenie ucznia miała wrażliwość nauczycielki, jej docenienie pracy ucznia, wyczucie oraz inteligencja.

Ocenianie jest silnie powiązane z osobowością oceniającego.

Bardzo zaangażowana i oddana uczniom nauczycielka, lubiąca swoją pracę z uczniami, w rozmowie z psychologiem pożaliła się, że nie ma z kim dzielić wątpliwości i frustracji wywołanych przez obowiązek wystawiania ocen.

Również wcale nie jest łatwiejsze ocenianie, gdy zliczamy usterki, błędy gramatyczne oraz obiektywnie poprawne lub niepoprawne odpowiedzi na pytania zamknięte.

Relacje nauczyciel–uczeń powinny być oparte na wzajemnej uczciwości i zaufaniu. Takie relacje uczą odpowiedzialności oraz otwartości na świat, pozytywnych postaw ucznia na perspektywy, które przekraczają stereotypowe myślenie w XXI wieku. Dzięki wspierającym postawom nauczycieli uczniowie będą umieli sprostać różnym trudnym życiowym wyzwaniom.

Wspólny dialog, tak potrzebny w edukacji uczniów, w tym także w edukacji nauczycieli, uczy wzajemnego zrozumienia. Jakość procesów edukacyjnych oraz ich wyniki w postaci wysokich kompetencji ucznia są kształtowane przez wysoki poziom kompetencji nauczycielskich. Ocena szkolna odgrywa znaczącą rolę w procesie nauczania zarówno w sensie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Trafnie wystawiona ocena powinna w pełni odzwierciedlać możliwości i wysiłek ucznia, gdyż jest podsumowaniem pewnego wycinka jego pracy.

Ocenianie uczniów to bardzo ważne ogniwo procesu nauczania, a jednocześnie trudne dla nauczyciela. Trudność polega na tym, że jeżeli ocena ma spełniać właściwe funkcje, nauczyciel musi wykazać inwencję i poczucie sprawiedliwości, a jednocześnie uwzględnić założone kryteria, by ocena była miarą tego, co mierzyć powinna.

Bardzo pouczające jest ocenianie uczniów podane przez W. Okonia (6):

- „Ocena szkolna to ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej i ustnej, a także zewnętrzne objawy zachowania się nauczyciela takie jak mimika czy gest".
- Ocenianie uczniów to proces wyrażania opinii o uczniach za pomocą stopni lub ocen opisowych, zarówno sporadycznie, jak i co okres lub przy końcu roku szkolnego.
- Ocena szkolna daje nauczycielowi szerokie możliwości wyrażania własnego stosunku do osiągnięć i niepowodzeń ucznia. Sprowadzanie oceny szkolnej tylko do samego wystawiania stopni szkolnych jest uproszczeniem.

Wspaniałym przykładem nauczycielki oceniającej prace uczennicy z dysleksją była zasadnicza zmiana samooceny u tej uczennicy. Mierna uczennica zmieniła się w uczennicę celującą, która ukończyła z wysokimi ocenami liceum, a następnie Uniwersytet Warszawski i obecnie jest cenioną kurator sądową (11).

Nauczyciel ma władzę, ale też jako dysponent tej władzy znajduje się po przeciwnej stronie w stosunku do uczniów. Nie pomoże wówczas przekonywanie, że jemu też zależy na dobrych wynikach uczniów. Uczniowie widzą w nim kontrolera procesu uczenia się i nadzorcę, od którego bezpośrednio, a nie w odległej przyszłości, zależy ich sukces.

Trudno przekonuje się uczniów, że stopień nie jest celem uczenia się, skoro otoczenie szkoły i rodzice dopytują się o ocenę, jaką uczeń otrzymał, a nie o zdobytą przez ucznia wiedzę i rozwinięte umiejętności.

A jak oceniać? Ocenianie sumujące czy ocenianie kształtujące?

Ocenianie sumujące	Ocenianie kształtujące
Dotyczy przede wszystkim podsumowywania etapów pracy z uczniem	Jest integralną częścią samego procesu dydaktycznego
Za cel w danym momencie wycenia stopień opanowania danego fragmentu materiału i poziom wiedzy	Celem jest poszerzanie tej wiedzy i rozwijanie umiejętności, moment oceny nie jest w tym istotny, gdyż rzeczywiście istotna jest częstotliwość – proces uczenia się jest dynamiczny
Porównuje się rezultat do gotowych, wcześniej ustalonych odpowiedzi na pytania	Prowadzi się dialog, kolejne pytania rodzą się niekiedy w trakcie działania
Może być wykorzystywane, jeśli poszukujemy odpowiedzi na pytanie o stan wiedzy i wykonania założeń programu albo zależy nam na rozróżnieniu, kto osiągnął oczekiwany poziom, ze wszystkimi tego konsekwencjami (przyznaniem dyplomu, świadectwa, uprawnień, certyfikatów)	Najważniejsze jednak pozostaje zrozumienie znaczenia idei OK dla uczenia się/nauczania jako niezbędnego i kluczowego elementu tego procesu
Pytanie o stan końcowy	W samym procesie uczenia się od pytania o stan końcowy ważniejsze jest pytanie o dalsze kroki i drogę do założonego celu
Ocena bez komentarzy	Ocena ma pomóc uczniom uczyć się i rozwijać, a nauczycielom ma pomóc planować proces nauczania i nauczać efektywnie. W tym kontekście ocenianie nie tylko służy uczeniu się, ale samo w sobie jest uczeniem się i nauczaniem

Jakie podejmować działania w dobrym ocenianiu?

1. Koncentrować się na rozpoznawaniu, jakie cele zostały osiągnięte, co uczniowie już wiedzą, rozumieją i potrafią zrobić. Nie da się wykorzystać informacji, która mówi tylko to, co źle się wykonało.
2. Bieżąca ocena powinna być dokonywana przy użyciu możliwie zróżnicowanych narzędzi i strategii, co pozwoli na indywidualną pracę z każdym z uczniów i indywidualizację udzielanych wskazówek. Najłatwiej

jest przygotować prosty test, z pytaniami zamkniętymi, bo łatwo i szybko się go sprawdza, kryteria oceny są jednoznaczne, a po stronie ucznia można pozostawić wyciąganie wniosków.

3. Zastosowanie oceny koleżeńskiej i samooceny. Chodzi o to, aby uczniowie dokładnie rozumieli, czego i w jakim celu się uczą.
4. Przemyślane, atrakcyjne i różnorodne formy rozpoznawania poziomu osiągnięcia celów pozwalają uczniom zademonstrować wiedzę, umiejętności i pokazać ich zastosowania praktyczne. Różnorodne strategie są też postrzegane przez uczniów jako sprawiedliwe, prowadzą do obiektywizacji ocen i dają szansę osobom o zróżnicowanych zdolnościach i zainteresowaniach. Powinno się wykorzystywać każdą okazję, aby dokonywać diagnozy i podejmować trud udzielania uczniom informacji zwrotnej.
5. Stwarzanie warunków, aby uczniowie mogli pokazać swoje możliwości. Prawie wszystkie uczniowskie aktywności – udział w realizacji projektów indywidualnych i zespołowych, prezentacje, dyskusje, prowadzenie blogów, organizowanie wystaw, pokazów, szkolnych konferencji – powinny być szansą na analizę postępów i refleksją na temat gromadzonej wiedzy i wykształconych umiejętności. Doskonałym narzędziem oceniania oraz refleksji na temat osiągnięć i samodzielnego kontrolowania przebiegu uczenia się przez uczniów jest portfolio uczniowskie.
6. Rozmowa nauczyciela z uczniami i uczniów pomiędzy sobą na temat poziomu wykonania zadań, refleksja i podsumowywanie na bieżąco dokonań służy rozwojowi myślenia krytycznego, analitycznego, jest także doskonałą okazją do wymiany poglądów i wzbogacania języka.

Sześć filarów OK

Na stronach internetowych Centrum Edukacji Obywatelskiej znajduje się lista podstawowych składników OK:

- planowanie i formułowanie celów oraz kryteriów wykonania z udziałem uczniów;
- efektywna informacja zwrotna;
- refleksje i dyskusje na temat rezultatów uczenia się, do której obok uczniów włączani są rodzice;
- kluczowe pytania, dzięki którym można rozpoznać, czy uczeń rzeczywiście zrozumiał daną partię materiału, omawiane zagadnienie, prezentowany problem;
- reguły, metody i techniki pracy na lekcji mające służyć włączaniu do pracy wszystkich uczniów, zachęcaniu do współpracy i samodzielności;
- stosowanie samooceny i oceny koleżeńskiej.

Czego unikać?

Recenzje prac uczniowskich, w których prezentowane są głównie uwagi na temat popełnionych przez ucznia błędów, nawet najbardziej rzetelne, nie motywują uczniów do pracy. Poważną wadą takich recenzji jest brak wskazówek, jak błędy poprawić, co zrobić dalej, co można poradzić.

Z moich rozmów i obserwacji wynika, że wielu nauczycieli niechętnie stwarza uczniom możliwość śledzenia postępów własnych i kolegów, bo nie wierzą w sens takiego działania, nie ufają uczniom. Nie chcą się pogodzić z faktem, że uczniowie sami mogą podejmować decyzje i formułować oceny. Czasem pozwalają uczniom wyrazić opinię, ale ocena pozostaje po stronie nauczyciela.

Pomimo ich dobrych intencji wygląda to tak, jakby starali się przyłapać ucznia na pomyłce lub niewiedzy, a uczeń wówczas zrobi wszystko, żeby tę niewiedzę ukryć. Niestety, na ten sposób komunikowania ocen przyzwalają chętnie także uczniowie i rodzice, którzy od szczegółowych uwag i precyzyjnych wskazówek wolą wycenę w postaci stopni.

Od nauczyciela oczekuje się, aby oceniając ucznia, potrafił zadawać pytania kluczowe, które pozwolą uczniom zrozumieć, zdefiniować i rozwiązać problem oraz aby uświadomili oni sobie, jak ważnych rzeczy się nauczyli. Wyzwaniem dla szkoły jest tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, w której uczniowie dzięki jasno określonym celom i sposobom ich osiągania nie czują się zagubieni.

Zdaniem Schaffera (8) istotne jest to, że jeśli nauczyciel chce wywrzeć wpływ na ucznia, musi być z nim ściśle zharmonizowany: musi być wrażliwy na jego zainteresowania, zdolności i umiejętności, umieć ciągle wykorzystywać informacje zwrotne napływające od ucznia w celu oceny, jakie rodzaje wsparcia są właściwe w danym momencie. Jeśli nauczyciel reaguje na dziecko szybko i w przewidywalny sposób, uczeń ma poczucia bezpieczeństwa. Swoim zachowaniem sprawia, że uczeń rozwija w sobie poczucie sprawstwa i zaufania.

Wychowanie to proces, który ma wpływ na wychowywanego, ale również na wychowawcę. Zgodnie z tym stwierdzeniem wychowanek staje się również podmiotem, a nie tylko przedmiotem oddziaływań wychowawczych. On także obdarowuje, czyli wychowuje swego wychowawcę. Relacja wychowawcza ma więc być dwupodmiotowa. Warto przyjrzeć się temu zagadnieniu od strony psychologiczno-pedagogicznej.

Według Guryckiej (2) wychowanie jest dynamicznym, złożonym układem wzajemnie od siebie zależnych procesów nadawania i odbioru wpływów, zachodzących między jednostkami. W definicji tej zawarte jest założenie o istnieniu w tym układzie dwóch źródeł wpływów: wychowawcy i wychowanka. Wychowanie zakłada, iż proces dojrzewania dziecka to proces przyjmowania przez niego w układzie dwupodmiotowej relacji odpowiedzialności za siebie, to coraz szerszy zasięg wymiany wzajemnych wpływów, to taki proces komunikowania się, który pociąga za sobą coraz częstsze włączanie się wychowawcy w aktywność wychowanka, a więc w jego projekty. Wychowując dzieci, trzeba liczyć się z tym, że tylko to, co zostanie przyjęte jako własne i spożytkowane na swój własny sposób, będzie odzwierciedlać wpływ wychowawcy.

Zdaniem Szumana (10) nie tylko aktywność własna, ale również i aktywność cudza jest dla człowieka źródłem wiedzy. Podmiot poznający świat przez aktywność własną i cudzą musi odbierać informacje zawarte w czynach i słowach własnych i innych. Podmiotem aktywności jest nie tylko aktywny nadawca, jest nim również aktywny odbiorca działań. Istotna w wychowaniu dziecka

staje się sprzężona relacja między aktywnością własną a aktywnością innej osoby, czyli między dwoma podmiotami działającymi w tej samej sytuacji.

Badania wskazują na kilka istotnych schematów kooperacji w działaniu dwóch partnerów współuczestniczących w sytuacji umożliwiającej relację dwupodmiotową (6). Są to:

- realizacja odrębnych, własnych, indywidualnych linii działania. Każda z osób inicjuje i nadzoruje swoje działanie, a jego wynik traktuje jako własny;
- jedna z osób włącza się w linię działania partnera;
- obie strony uzgadniają własną linię działania.

Wkład każdego z podmiotów jest równie istotny, sytuacja wymaga dialogu (wymiany wypowiedzi na wspólnie uzgodniony temat), wynik, który osiąga, traktuje jako wspólny – mamy wtedy do czynienia ze współautorstwem. Jednak należy zwrócić uwagę, że inny jest obraz funkcjonowania dziecka w sytuacji dzielonej z osobą dorosłą i w sytuacji z drugim dzieckiem. Relacje między podmiotami w pierwszym przypadku cechują interakcje zapewniające dwupodmiotowość.

Wzajemność brania i dawania, „dialog" jest pierwszym rodzajem doświadczeń, budujących orientację podmiotową. Ważnymi przejawami zachowania pozwalającymi na takie doświadczenia są: czekanie, aż druga osoba skończy swój przekaz, czyli nieprzerywanie, a także niezmienianie tematu oraz sygnalizowanie, że skończyło się swą turę i ewentualnie oczekuje się odpowiedzi (reakcji). Pozwala to zrozumieć twierdzenie, że już od okresu niemowlęcego dochodzić może do rozbudowania równorzędności bądź wprost przeciwnie – do ograniczenia szans jej urzeczywistnienia.

Zmienność ról pełnionych w układach interakcyjnych to kolejny typ doświadczeń budujących poczucie podmiotowości. Znane są różne rodzaje układów ról w działaniu inicjatora: projektodawcy, organizatora, wykonawcy, współtwórcy. Babska i Shugar (1) zakładają, że dla budowania orientacji podmiotowej u jednostki konieczne są doświadczenia związane ze wszystkimi tymi rodzajami ról. Pozwalają one na zdobycie umiejętności budowania własnej linii działania i pozycji (nadrzędnej, podrzędnej, współrzędnej) w działaniach wspólnych.

Dochodzenie do wspólnych znaczeń – to doświadczenie odnoszące się do treści zdarzenia, w którym współuczestniczą dwie osoby lub więcej. Dziecko od zarania swego życia włącza się w proces budowania wspólnych znaczeń przez kontakty z dorosłymi.

Bardzo ważny jest klimat pracy w szkole. Nauczyciel kontrolowany, **oceniany** odgórnie przeniesie swoją sytuację na uczniów.

Interakcje zapewniające dwupodmiotowość

Rodzaje interakcji pozwalających na budowanie doświadczeń podmiotowych i umożliwiających działanie dwupodmiotowe omawiają Babska i Shugar (1).

Naprzemienność zajmowania pierwszej i drugiej pozycji w parze przyległej – to drugi rodzaj doświadczeń pozwalających na uformowanie się orientacji

podmiotowej. Para przyległa to taka jednostka interakcji, w której jednemu zachowaniu w sposób konieczny odpowiada inne zachowanie (pytanie – odpowiedź, mówienie – słuchanie itp.). Mówiący zajmuje pierwsze miejsce w tej strukturze, istnieje wymiana językowa. Forma i treść jego wypowiedzi wywierają wpływ na zajmującego drugą pozycję w parze przyległej, skłaniając go do zabrania głosu, a więc jest ukierunkowany przez zachowanie otwierającego. Zajmowanie każdej z dwóch pozycji pary przyległej sprzyjać będzie rozwojowi innych podmiotowych doświadczeń.

Rodziców i dziecko można uznać za wzajemnie dostosowujący się system interakcyjny, lecz sposób, w jaki dochodzi do owego dostosowania się, jest zależny od szczególnych okoliczności, dotyczących między innymi kompetencji dziecka. Zatem każdy okres przejściowy jest zapowiedzią nowego problemu interakcyjnego, z którym wspólnie muszą się zmierzyć (9).

Zdaniem Schaffera (8) istotne jest to, że jeśli dorosły chce wywrzeć wpływ na dziecko, musi być z nim ściśle zharmonizowany: musi być wrażliwy na zainteresowania dziecka, jego zdolności i umiejętności, umieć ciągle wykorzystywać informacje zwrotne napływające od dziecka w celu oceny, jakie rodzaje wsparcia są właściwe w danym momencie. Jeśli matka reaguje na dziecko szybko i w przewidywalny sposób, dziecko ma poczucie bezpieczeństwa. Swoim zachowaniem sprawia ona, że dziecko rozwija w sobie poczucie sprawstwa i zaufania. Nie dzieje się tak w przypadku matki niewrażliwej, która w ten sposób komunikuje, że nie interesuje się potrzebami dziecka, wtedy u dziecka tworzy się osobowość lękowa, z brakiem poczucia bezpieczeństwa.

Epizody Wspólnego Zaangażowania

Schaffer (8) używa pojęcia Epizodów Wspólnego Zaangażowania (EWZ), przez co rozumie jakikolwiek kontakt między dwiema jednostkami, podczas którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają. Ustalenie wspólnego ośrodka zainteresowania jest istotnym krokiem w powstaniu EWZ, ponieważ tylko w kontekście zainteresowań dziecka dorosły może wprowadzić jakąś dodatkową informację.

Swoje wnioski o roli EWZ Schaffer wywodzi, opierając się na teorii Wygotskiego (12):

1. W czasie EWZ zachowanie dziecka jest bogatsze i bardziej złożone niż w innych momentach.
2. Rozwój funkcji psychicznych zależy od zaangażowania się w EWZ. Im więcej dziecko doświadcza tych spotkań, tym bardziej będzie to sprzyjało jego postępom w rozwoju.

Dyskurs

Szczególnie silny akcent na dwupodmiotowość procesu porozumienia się jest położony w analizie takiego zjawiska, jakim jest dyskurs. Zdaniem Shugar (9) jest to zdarzenie, w którym bardzo klarownie widoczny jest charakter dwupodmiotowości. Dyskurs polega na dynamicznych sekwencyjnych powitaniach między wypowiedziami, ich interpretacjami oraz sytuacjami, w których

są one nadawane i odbierane. Dwupodmiotowość dyskursu wynika z faktu, że jest on budowany sekwencyjnie. Wypowiedź jednego z uczestników pociąga za sobą odpowiednie zachowanie drugiego uczestnika.

Reguły leżące u podstaw zachowania się dorosłego, który człony sytuacji interakcyjnej traktuje jako dwa podmioty, określić można jako reguły dotyczące sposobu połączenia wkładu każdego z takich źródeł działania. Reguły te dotyczą sposobu konstruowania procesu interakcyjnego o charakterze wychowawczym. Termin „konstrukcja" oddaje charakter procesu opartego na relacji podmiot–podmiot (9).

Wkład każdej ze stron jest konieczny. Wkłady partnerów splatają się w różny sposób. Wzajemna zależność między tymi wkładami, sposób, w jaki jeden z nich wpływa na następny i wynika z poprzedniego, składają się na układ interakcyjny, który z biegiem czasu prowadzi do określonych wyników. Ale sposoby działania, końcowe jego rezultaty określa nie jeden czy drugi partner, lecz obaj w procesie „konstruktywnej interakcji".

Dwupodmiotowa sytuacja wychowawcza

Zmienność ról pełnionych w układach interakcyjnych to kolejny typ doświadczeń budujących poczucie podmiotowości. Znane są różne rodzaje układów ról w działaniu inicjatora: projektodawcy, organizatora, wykonawcy, współtwórcy. Babska i Shugar (1) zakładają, że dla budowania orientacji podmiotowej u jednostki konieczne są doświadczenia związane ze wszystkimi tymi rodzajami ról. Pozwalają one na zdobycie umiejętności budowania własnej linii działania, a także na zmienność zachowań (inicjujących i realizujących) i pozycji (nadrzędnej, podrzędnej, współrzędnej) w działaniach wspólnych.

Wychowanie podmiotowe to takie, w którym sytuacja wychowawcza wyznaczona przez układ ludzi, rzeczy i zadania jest traktowana jako sytuacja dwupodmiotowa. Podmiotem w tej sytuacji jest zarówno wychowawca, jak i wychowanek. Zachodzący między nimi stosunek, przepływy informacji, komunikowanie się stanowią istotę wychowania. Chcąc uczynić sytuacje wychowawcze podmiotowymi dla dziecka, każda z osób w nich uczestniczących musi godzić się na ograniczenie swej podmiotowości podmiotowością drugiej osoby. Zatem w sytuacji wychowawczej, w której traktuje się dziecko podmiotowo, istnieje względna równowaga prawa do aktywności wychowawcy i wychowanka oraz równowaga między koniecznymi zadaniami a kontrolą nad nimi (2).

Podsumowanie

Sukces edukacyjny ucznia zależy od nauczycieli jako inicjatorów wyzwalania u uczniów pozytywnych relacji. Nauczyciel, który jest wzorem osobowym dla swoich uczniów, ma ogromne możliwości pozytywnego oddziaływania na ich sferę intelektualną, emocjonalną i duchową. Proces rozwoju ucznia uzależniony jest nie tylko od czynników wewnętrznych (potrzeby) i zewnętrznych (wpływ wychowania), ale także osobowościowych, decydujących o samodzielnym kierunku rozwoju danego wychowanka.

Kompetencje nauczyciela warunkują efektywność podejmowanych przez niego zadań i realizowanych funkcji, a zmieniająca się rzeczywistość sprawia, że mają one charakter dynamiczny i ewoluują. Współczesność wymusza więc na nauczycielach konieczność dokonywania rewizji własnych kompetencji i poszerzania swego warsztatu o nowe – konieczne dla prawidłowej realizacji zadań zawodowych.

Prezentowane tezy oraz wyniki badań nabierają szczególnego znaczenia w dzisiejszej skomplikowanej i złożonej praktyce szkolnej, stanowiąc ważny głos w dyskusji nad kondycją i rozwojem edukacji. Nauczyciel XXI wieku powinien być przygotowany do kształcenia człowieka wielowymiarowego, tzn. autonomicznego, wolnego, twórczego, a także otwartego i samodzielnego. Zadaniem nauczyciela jest więc organizowanie procesu uczenia się, wspieranie rozwoju myślenia i aktywność uczących się, a także ich poznanie i zadbanie o możliwie najlepsze warunki rozwoju.

Bibliografia

(1) Babska Z., Shugar G.W., *Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły – dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*. Raporty sekcji psychologii KUL, Lublin 1986, s. 9–26.
(2) Gurycka A., *Podmiotowość – postulat dla wychowania* [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży,* Warszawa 1989.
(3) Hajnicz *W., Wielopodmiotowy charakter sytuacji edukacyjnych* [w:] D. Klus-Stańska *1*, s. 8–24. (red.), *Przedszkole i szkoła.*
(4) Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1988.
(5) Niemierko B., *Jak pomagać a nie szkodzić uczniom ocenianiem szkolnym,* Smak Słowa. Sopot 2018.
(6) Okoń *W., Zarys dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1970.
(7) Słowińska H., *Wzór osobowy nauczyciela* [w:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej,* Białystok 2021, s. 97.
(8) Schaffer *H.R., Wczesny rozwój społeczny* [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów,* Poznań 1994, s. 96–124.
(9) Shugar G.W., *Uczestnictwo dzieci w procesach nauczania – uczenia się* [w:] B. Bakus (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci,* Warszawa 1986, s. 91–149.
(10) Szuman S., *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*, Kraków 1947.
(11) Wejner-Jaworska T., *Szkoła na miarę ucznia z dysleksją,* Difin, Warszawa 2020, s. 89–95.
(12) Wygotski L., *Strefa najbliższego rozwoju*, Wikipedia. Wolna encyklopedia.