Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

DOI: 10.17951/en.2019.4.195-211

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. IV SECTIO N 2019

Iwona Morawska
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7866-2272
iwomor@hektor.umcs.lublin.pl

Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna

Assessment at School as an Interactive Communication

Streszczenie: Ocenianie, jako integralny element procesu kształcenia, stanowi przedmiot wielu dyskusji i ciągle aktualnych, ważnych problemów. Koncentrują się one m.in. wokół stosowanych w szkole systemów, metod, narzędzi i kryteriów oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia, opisywanych w kontekście teorii pomiaru dydaktycznego i obowiązujących podstaw prawnych. Stosunkowo niewiele miejsca poświęca się w badaniach nad ocenianiem komunikacyjnym, aksjologicznym i formacyjnym aspektom tego procesu, relacjom personalnym, jakie z nim są lub mogą być związane, a dotyczą nauczycieli i uczniów. W świetle przedstawionych ustaleń to właśnie ten wymiar oceniania powinien być bardziej dowartościowany w teorii i praktyce edukacyjnej. Mogą temu sprzyjać opisane w tekście przykładowe strategie oceniania rozumianego jako komunikacja interakcyjna, której głównym celem jest wspieranie i stymulowanie rozwoju ucznia w ramach niestandardowych praktyk oceniania, jakie może stosować nauczyciel.

Słowa kluczowe: ocenianie; komunikacja; interakcja; nauczyciel; uczeń

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

> Trzeba zatem przyjąć, że w warunkach istniejącego instytucjonalnego systemu edukacji – problem tkwi nie tyle w tym, czy oceniać osiągnięcia ucznia, ile w tym, w jaki sposób to robić, by uniknąć rozlicznych pułapek, jakie niesie za sobą realizacja tego procesu. Trudno bowiem współcześnie podawać w wątpliwość, że każdy człowiek uczący się potrzebuje informacji zwrotnej o swoich osiągnięciach czy umiejętnościach. Nadal jednak przedmiotem dyskusji pozostają forma, treść oraz punkt odniesienia tejże informacji, którą łatwo wypaczyć i podporządkować doraźnym celom dydaktycznym, wychowawczym lub społecznym.
>
> Grażyna Szyling[1]

WPROWADZENIE

Ocenianie jest bez wątpienia w dydaktyce i badaniach nad edukacją problemem, który uznaje się za najbardziej sporny, kłopotliwy, ciągle aktualny i ważny. Zdumiewa różnorodność i zarazem rozbieżność poglądów na ten temat: od całkowitej negacji powiązanej z ostrą krytyką aż do nadmiernego eksponowania roli oceniania w procesie kształcenia. Bardzo dobrze wyrażają to antynomiczne określenia, przytaczane tu na zasadzie skrótów myślowych, a odnoszące się do oceniania identyfikowanego jako: źródła konfliktów i most porozumienia, narzędzie opresji, zniewalania, zastraszania, niesprawiedliwości, władzy, czy też jako instrument emancypacji, motywacji, wsparcia, komunikacji, interakcji itp.

Sygnalizowany w tytule problem zostanie omówiony w nawiązaniu do obserwacji życia szkoły, rozmów z nauczycielami i studentami. Będą też odwołania do interdyscyplinarnych studiów nad edukacją wspierającą podmiotowy rozwój uczniów. W publikacjach tych wiele miejsca poświęca się ocenianiu jako wartości, której sens i znaczenie łatwo wypaczyć, gdy sprowadzi się ją do technicznego wymiaru, sformalizuje, podda algorytmizacji, mierzeniu, liczeniu, ograniczy do potrzeb systemu, jakim jest „monitorowanie osiągnięć szkolnych" w skali makro, według odgórnie narzuconych zasad, teorii pomiaru oraz innego rodzaju narzędzi „rozliczających" szkoły za swoiście rozumianą jakość edukacji[2]. Już na wstępie warto podkreślić za Elżbietą Putkiewicz:

---

[1] G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011, s. 15.

[2] Zob. S. Bortnowski, *Polonista wobec książki Bolesława Niemierki. Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, [w:] *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2001, s. 29–40. Por. B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002; *idem*, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

> W monitorowaniu przedmiotem oceny nie jest uczeń, ale różne elementy systemu edukacyjnego odpowiedzialne za to, czego uczący się nauczył, a przede wszystkim: program, metody kształcenia. […] W przypadku monitoringu osiągnięcia szkolne konkretnych uczniów stają się podstawą oceny działań systemu edukacyjnego. Z faktu, że przedmiotem oceny nie jest uczeń, wynika wiele przesłanek dla doboru i konstrukcji narzędzi diagnozy osiągnięć szkolnych[3].

Jedna z takich przesłanek dotyczy omawianego tu aspektu szkolnego oceniania, jakim jest komunikacyjno-interakcyjny wymiar tego procesu, jego teoretyczne podstawy, uzasadnienia, wyznaczniki, funkcje, realizacje itd. Zdaniem wielu badaczy problemy z ocenianiem w szkole (i nie tylko w szkole) mają swoje źródło w języku jako narzędziu myślenia, przeżywania, działania, jako medium porozumienia, ale też środku, który może dzielić, niszczyć, krzywdzić, być narzędziem opresji, niesprawiedliwości, braku zrozumienia, empatii itd. To w językowym i dialogowym (tj. komunikacyjno-interakcyjnym) modelu kształcenia upatruje się szans zmniejszania prawdopodobnych napięć między tymi, którzy w edukacji uczestniczą jako uczniowie, nauczyciele (inne podmioty zaangażowane w edukację i za nie odpowiedzialne, w tym rodzice i opiekunowie). Ich współpraca, działania językowe, kultura osobista, relacje i interakcje warunkują „jakość bycia w szkole" oraz mają wpływ na to, co dzieje się poza nią. Twierdzi się, że specyfika tych relacji sytuuje zawód nauczyciela wśród profesji o antropotwórczym znaczeniu:

> Komunikacja w pracy nauczyciela ma znaczenie poznawcze i antropotwórcze. […] Akt komunikacji spełnia się poprzez internalizację znaczeń i wartości, które – docierając do ucznia – stanowią podstawę jego aksjologicznych doświadczeń. To stanowi poznanie nie tylko intelektualne w postaci przyswojonych sądów, lecz także uczuciowe, gdyż wartość jest dana w akcie emocjonalnym[4].

---

[3] E. Putkiewicz, *O ocenianiu szkolnym i ocenianiu nauczania*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 298–299. Zob. także: M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001; L. Korporowicz, *Edukacja jako interakcja. Rozwojowe dylematy współczesnego społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. A. Cudowska, Białystok 2011.

[4] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015, s. 26. Zob także: S. Badora, D. Marzec, J. Kosmala, *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, Częstochowa 2000; J. Lipiec, *Wolność i podmiotowość człowieka*, Kraków 1997; S. Jaskulska, *Do tablicy! Ocenianie szkolne jako komunikacja nauczyciela z uczniem*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację…*; D. Wojtkiewicz, *Interakcje uczniów i nauczycieli. Kontekst – rodzaje – implikacje praktyczne*, www.pedagogiczna.edu.pl/zest419.htm [dostęp: 10.10.2019].

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

W publikacjach poświęconych szkolnemu ocenianiu uwagę zwraca co najmniej kilka powtarzających się wątków dyskusji. Dotyczą one m.in.:

- istoty, koncepcji, miejsca i roli oceniania w edukacji,
- kontrowersji wokół utrwalonych w praktyce edukacyjnej sposobów i rodzajów oceniania, którym zarzuca się często tradycjonalizm, nieskuteczność, nadmierne sformalizowanie itd.,
- koniecznych przewartościowań, które pozwoliłyby wyznaczyć szkolnemu ocenianiu nowe trendy, realizacje zgodne z najnowszą myślą naukową i wyzwaniami współczesnych realiów edukacyjnych, społecznych i kulturowych.

Ocenianie szkolne jako przedmiot badań interdyscyplinarnych opisywane jest m.in. jako:

- jeden z wymiarów kultury szkoły oraz szczególny rodzaj relacji między nauczycielem a uczniem i zespołem klasowym,
- akt komunikacji, w ramach którego uczniowie przyswajają kulturę szkoły, reguły w niej panujące i swoje miejsce w szkolnej społeczności,
- mechanizm wspierania bądź hamowania rozwoju ucznia,
- źródło konfliktów lub most porozumienia i przestrzeń interakcji,
- narzędzie pomiaru jakości pracy szkoły, w tym osiągnięć ucznia i nauczyciela,
- integralna część procesu uczenia się i nauczania, która w zależności od wybranego stylu kształcenia może odnosić się albo do tego, co uczeń umie, co i jak opanował, jakiego wsparcia potrzebuje (styl wspierający, kształtujący), albo do tego, czego uczeń nie umie, co stanowi jego słabą stronę, a co wykażą wyniki zewnętrznego testu, sprawdzianu czy innej formy weryfikacji osiągnięć (styl represyjny).

Teoretycznych uzasadnień dla omawianej tu (i rekomendowanej) strategii oceniania jako komunikacji interakcyjnej dostarczają m.in.:

- hermeneutyka pedagogiczna i podmiotowo-personalistyczne nurty kształcenia, w których podkreśla się rangę i potrzeby zmierzania w edukacji w stronę pobudzania podmiotowego rozwoju i tworzenia dobrych relacji interpersonalnych, jakim sprzyja dialog, poczucie wzajemności i troska o realizację wspólnych celów[5],

[5] Zob. np. I. Wojnar, *Człowiek jako podmiot i cel wychowania*, [w:] *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, Warszawa 1993; A.W. Janke, *Stosunki nauczycieli i uczniów w świetle zorientowanej humanistycznie relacji rodzina – szkoła*, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesie edukacji*, red. W.M. Wołoszyn, Bydgoszcz 1997.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

– teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa, zakładająca integrację procesu nabywania kompetencji komunikacyjnych z rozwojem osobowej tożsamości i działań zorientowanych na osiągnięcie porozumienia. W kontekście tej teorii szkolna praktyka oceniania jako akt komunikacji interakcyjnej ma wymiar etyczny, warunkowany zrozumiałością, prawdziwością wypowiedzi, słusznością i szczerością podmiotów zaangażowanych w interakcję[6],
– koncepcja wspierania rozwoju drugiego człowieka (Carl Rogers), dzięki tworzeniu ku temu sprzyjających warunków, związanych z osobowością nauczyciela jako refleksyjnego praktyka i badacza szkolnej rzeczywistości, potrafiącego takie warunki tworzyć,
– koncepcje przywództwa (do których odwołują się publikacje z zakresu psychologii, pedagogiki, organizacji i zarządzania) adaptowane na potrzeby opisu „idealnego nauczyciela wychowawcy", nawiązujące do tradycji pedeutologicznych, eksponujących znaczenie „powołania nauczycielskiego" łączonego z poczuciem odpowiedzialności, obowiązkiem, misją, wewnętrzną prawdziwością i moralną odwagą, sympatią i przychylnością wobec młodzieży itd. Podkreśla się, że charakterystyczną tendencją w poszukiwaniu cech idealnego nauczyciela jest to, że są one odnajdowane głównie w nim samym, bez konfrontowania go z realiami życia społecznego czy charakterem wykonywanej pracy pedagogicznej. Koncepcja ta bywa łączona z teorią wybitnej jednostki, wzoru osobowego czy autorytetu, a ostatnio również z ideą przywództwa, która może dotyczyć lidera grupy szkolnej czy klasy szkolnej, czyli kogoś, kto potrafi pozytywnie oddziaływać na osoby, z którymi współpracuje, wyróżnia się uczciwością, otwartością, wierzy w innych, uważnie słucha ludzi, stara się ich zrozumieć, zwiększa możliwości ich rozwoju, jest dla nich wsparciem, motywuje do wspólnych działań itd. Dzięki posiadanym kompetencjom językowo-komunikacyjnym, interpersonalnym, społecznym, a także wyobraźni, inteligencji emocjonalnej i moralnej oraz kulturze osobistej „nauczyciel" może być postrzegany jako osoba godna zaufania, z której oceną warto się liczyć, mając pewność, że służy dobru, motywacji, wsparciu itd.[7],

[6] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 1999; A. Matusz-Rżewska, *Nauczyciel – uczeń. O paradoksach wzajemnej komunikacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację…*

[7] B. Panasiuk, *Nauczyciel jako lider grupy szkolnej. Pedagogiczne i aksjologiczne uwarunkowania*, [w:] *Edukacja wobec różnorodności*, red. P. Przybysz, Gdynia 2001.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

– koncepcja edukacji integralnej, zgodnie z którą szkoła „jest bogata bogactwem ludzkich interakcji", a jej wizytówkę stanowią – charakterystyczne dla tzw. racjonalności emancypacyjnej w procesie edukacji – kontakty nauczyciela z uczniami, oparte na otwartości, autentyczności, wspólnym działaniu i zaangażowaniu: „Wchodzenie w bliskie i emocjonalnie zażyłe interakcje z uczniami pozwala nauczycielowi wsłuchiwać się w ich potrzeby, ujawniać możliwości rozwojowe oraz adekwatnie do nich udzielać wsparcia (ujęcie romantyczne) lub adekwatnie projektować zadania rozwojowe (ideologia progresywna)"[8].

Dotychczasowe próby przezwyciężania problemów, jakich dostarczają regulowane prawem oświatowym zasady oceniania[9] oraz nawiązujące do tych regulacji wewnątrzszkolne i zewnątrzszkolne systemy, nie zawsze uwzględniają potrzebę funkcjonalnego łączenia w praktyce różnych strategii oceniania (tj. legalistycznego, punktowo-ocenowego, opiniującego, „poza standardami" itd.)[10]. Obserwacje szkolnej rzeczywistości i publikowane studia nad stosowanymi w szkołach strategiami oceniania dowodzą:

> Nauczyciele nadal oceniają w tradycyjny sposób. […] Większość traktuje ocenę nie jako końcowy etap pracy dydaktycznej, po którym nastąpić powinna refleksja, lecz jako zaplanowaną część procesu dydaktycznego. […] mało uwagi lub wcale nie poświęca się procesom decyzyjnym, które konieczne są przy tej czynności. Co więcej, podejmowanie decyzji staje się coraz trudniejsze, obarczone jest nie tylko „sumieniem", ale i przepisami, procedurami[11].

> Nauczyciele, chyba niesłusznie, nie wierzą w swoje umiejętności i własne możliwości doskonalenia oceniania szkolnego. […] Jest to zapewne spowodowane brakiem publicznych dyskusji o ocenianiu, brakiem zainteresowania problemami oceniania szkolnego ze strony szkół wyższych i ośrodków kształcenia nauczycieli, […] komisji egzaminacyjnych[12].

Tradycyjny model oceniania, oparty na teorii pomiaru dydaktycznego i odgórnych rozporządzeniach, wymaga stosowania niestandardowych czy

[8] A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 296.

[9] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2017, poz. 1534).

[10] Zob. B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993, s. 43–44.

[11] K. Zajdel, *Znaczenie oceniania w przebiegu życia*, Zielona Góra 2016, s. 29, 51.

[12] E. Putkiewicz, *op. cit*., s. 298.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

alternatywnych rozwiązań orientujących się w stronę zapewniania uczniom w szkole poczucia bezpieczeństwa, warunków sprzyjających wielostronnemu rozwojowi i uczeniu (się), czemu może sprzyjać ocenianie rozumiane jako komunikacja interakcyjna. Bez tego sformalizowana, zobiektywizowana, obwarowana nienaruszalnością kryteriów procedura oceniania może okazać się opresywna, schematyczna, odhumanizowana, sprowadzona do modelu, w którym niewiele jest miejsca na to, o co postulują koncepcje eksponujące antropologiczno-aksjologiczny, hermeneutyczny i komunikacyjno-interakcyjny (dialogiczny) wymiar edukacji. Mam tu na myśli przede wszystkim namysł nad istotą oceniania jako sytuacją wychowawczą, której wykładnią czy istotą jest to, co dzieje się między oceniającymi i ocenianymi. Owo „pomiędzy" zawiera w sobie międzyosobową, tj. personalistyczną przestrzeń, warunkowaną istotą międzyosobowych relacji oraz tym, jak ludzie odnoszą się do siebie, jak siebie traktują. Tak rozumiana sytuacja edukacyjna nie powinna być redukowana czy ograniczana do prostych, schematycznych, zuniformizowanych, standardowych zabiegów socjalizacyjno-adaptacyjnych. Jak słusznie zauważa Krystyna Ablewicz:

> Są one niewystarczające w traktowaniu ucznia jako *homo educandum*, tj. osoby zdolnej do bycia wspomaganą w jej indywidualnym, personalnym rozwoju, która tej pomocy potrzebuje i oczekuje oraz sama pragnie transcendować własne możliwości we wszystkich jej wymiarach fizyczno-psychiczno-duchowych, powinno stać się podstawową zasadą, punktem wyjścia relacji tworzonych pomiędzy wychowawcą a wychowankiem w sytuacjach, w których oboje się znajdują – obojętnie czy w wyniku przypadku, czy działań wychowawczo-intencjonalnych[13].

Znaczącym wymiarem tak opisywanych/rozumianych relacji i interakcji są wzajemnie powiązane procesy wartościowania i oceniania szkolnego. Ich rola, formy i zasady stosowania w praktyce edukacyjnej stanowią przedmiot refleksji naukowej, która eksponuje konieczność występowania w praktyce edukacyjnej sądów wartościujących i oceniających jako warunku decydującego o jakości i skuteczności oddziaływań mających na celu wspieranie rozwoju ucznia. Podkreśla się przy tym, że ocenianie jest procesem zgoła odmiennym od wartościowania: „[…] odwołuje się zawsze do pewnych kryteriów […] zewnętrznych w stosunku do tego porządku, którego realizację stwierdza się w sądzie wartościującym"[14]. Dlatego postuluje się o to (czego w szkolnej praktyce związanej z ocenianiem

[13] K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 161.

[14] *Ibidem*, s. 241.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

często brakuje), by sąd wartościujący poprzedzał sąd oceniający, ponieważ to jego trafność jest warunkiem adekwatności oceny, przy założeniu jeszcze odpowiedniości stosowanych w ocenie kryteriów. Różnica pomiędzy tymi dwoma rodzajami sądów zasadza się na tym, że:

> […] w przypadku sądów wartościujących chodzi […] tylko i wyłącznie o oddanie sprawiedliwości tej oto czy tamtej wartości, wedle kryteriów, które ona sama wyznacza i których ze swej strony się domaga. W przypadku sądów oceniających „przykłada się" do tej wartości kryteria inne, starając się zbadać, czy im ona sprosta czy nie[15].

Co wynika z badań nad stosowanymi w szkołach systemami oceniania? W odpowiedzi na to pytanie ograniczę się tylko do kilku stale powtarzających się diagnoz. Od razu chcę zaznaczyć, że zdecydowanie dominują tu opinie negatywne, do których jestem skłonna zaliczyć też manifestowaną przez wielu uczniów obojętność, brak zainteresowania tematem, podporządkowanie się obowiązującym zasadom, swoisty konformizm, zadowalanie się oceną pozytywną, a także rezygnację, pozbawianie siebie większych ambicji itd. Inne zjawiska, które można uznać za wypaczające sens i wartość oceniania, na które zwracają uwagę badacze tej problematyki, to:

- nadmierne uzależnienie kultury oceniania od formuły, jaka obowiązuje na egzaminach zewnętrznych, co niestety wiąże się z zanikaniem humanistycznego wymiaru oceniania i zwiększaniem presji oceniania opartego na pomiarze dydaktycznym[16],
- schematyzm, biurokratyzm, automatyzm, dyktat oceniania podporządkowanego przede wszystkim funkcji klasyfikacyjnej i selekcyjnej,
- przyzwyczajenie uczniów do jednokierunkowego komunikowania oceny, tzn. informowania o wyniku (stopniu, liczbie punktów czy wyniku procentowym) w sposób bezkrytyczny, bezrefleksyjny, bez troski o to, czy uczeń rozumie doświadczenie bycia ocenionym tak czy inaczej,
- stosowanie ujednoliconych metod i technik oceniania, brak ich zróżnicowania, będący konsekwencją rutyny, schematu, stereotypów, wypalenia zawodowego itd.,
- pomijanie czy też redukowanie w procesie oceniania roli, jaką może w nim odgrywać wartościowanie, refleksyjność, wnioskowanie na temat

[15] *Ibidem*.

[16] Zob. S. Bortnowski, *Polonista wobec książki Bolesława Niemierki…* Zob. także: K. Stróżyński, *Komunikowanie ocen*, www.ptde.org/pluginfile.php/1261/mod_page [dostęp: 7.09.2018].

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

uzyskiwanych wyników. Zwykle bywa tak, że ocenianie ogranicza się wyłącznie do przekazania uczniowi zdawkowej informacji o ocenie jako stopniu (z częstym łamaniem prawa ucznia do dyskrecji),
- niepedagogiczny, pozbawiony empatii i wyobraźni pedagogicznej sposób informowania uczniów o ocenach: „szorstkość", beznamiętność – instrumentalne, odpodmiotowione traktowanie osoby ocenianej,
- przyzwolenie na działanie „ukrytego programu szkoły", m.in. w obszarze stosowanego w szkole systemu zasad oceniania, które osłabiają podmiotowość ucznia, pozbawiają go możliwości zdobywania kompetencji samorozwojowych poprzez refleksję nad osiąganymi w szkole wynikami kształcenia itd.[17]

Przytoczone wyżej wybrane przyczyny zakłóceń, nieprawidłowości i defektów szkolnego oceniania są z zbieżne z diagnozami, w których podkreśla się znaczenie komunikacyjnych, interakcyjnych i etycznych uwarunkowań, jakie mają wpływ na ten proces. Akcentuje się w nich przy tym niedającą się przecenić rolę i bezpośrednią odpowiedzialność nauczycieli w kształtowaniu kultury oceniania w danej szkole. Znakomicie pisze o tym Ewa Bilińska-Suchanek, zwracając uwagę na mechanizmy lękowe oraz inne negatywne zjawiska, które mogą być wynikiem nieprzemyślanych decyzji czy braku wyobraźni pedagogicznej:

> Do czynników warunkujących skuteczność oddziaływań wobec ucznia […] należą wiedza, przekaz, ale także postawa nauczyciela. Postawa, jaką prezentuje nauczyciel w codziennych działaniach, przejawia się w jego wypowiedziach i zachowaniu, skutkując lustrzaną odpowiedzią zwrotną ucznia, w każdej sferze, od merytorycznej po emocjonalną. […] jakość każdej interakcji zależy od wszystkich podmiotów biorących w niej udział, ale to nauczyciel ma władzę nad porozumiewaniem się w klasie (wzywa do odpowiedzi, przerywa odpowiedź, poprawia, ocenia, krytykuje itd.) i dlatego na nim spoczywa większa odpowiedzialność za kształt i jakość interakcji. Kierująca rola nauczyciela w procesie interakcji szkolnej nie budzi sprzeciwu uczniów do chwili, gdy nauczyciel nie wykorzystuje swojej przewagi. Przekroczenie tej magicznej linii zaczyna się wtedy, gdy nauczyciel narzucone przez siebie cele i zadania egzekwuje, zastraszając uczniów poprzez wprowadzane nakazy, zakazy i częstą kontrolę. Do najczęstszych kar należy karanie oceną. Rezultaty takich działań nie dają na siebie długo czekać. Zastraszenie to najlepsza metoda (zdaniem niektórych) dyscyplinująca, a w szkole o ucznia zdyscyplinowanego, cichego, nieprzeszkadzającego właśnie chodzi. Działania, które miały służyć wzmacnianiu motywacji uczenia się, mogą stać się działaniami

[17] Zob. *Uczłowieczyć komunikację…*

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

wywołującymi motywację lękową, w wyniku której człowiek jest skoncentrowany przede wszystkim na ochronę siebie[18].

Kiedy ocenianie w szkole przyjmuje czy też może przyjmować kształt komunikacji interakcyjnej? Co może być tego potwierdzeniem? Jakie metody postępowania dydaktycznego mogą sprzyjać zaistnieniu interakcji między uczniem a nauczycielem w procesie oceniania? Odpowiedzi na te pytania zostaną sformułowane w nawiązaniu do przykładów opisanych w literaturze przedmiotu oraz zaobserwowanych podczas prowadzenia badań własnych nad warsztatem pracy szkolnych polonistów[19]. Do strategii oceniania, cechujących się komunikacyjno-interakcyjną realizacją, można zaliczyć następujące strategie:

1. Rozwijanie podmiotowości uczniów, której istotną część stanowią „samodzielność edukacyjna" i „praca nad sobą". Chodzi o tworzenie sytuacji zachęcających do samodzielnego zdobywania wiedzy i określonych umiejętności, a potem dzielenia się nimi z innymi. Jak zauważa Tomasz Zimny: „Samodzielność edukacyjną może posiąść ten, kto posiada odpowiednią motywację oraz odpowiednie postawy względem osiągniętych wyników, jak i samego procesu kształcenia. […] Dojrzałość edukacyjna wymaga od ucznia dyscypliny w postępowaniu, umiejętności kontrolowania oraz oceniania własnego działania i jego wyników"[20].
2. Rozmowa/dialog jako wyznacznik oceniania interakcyjnego, który zakłada refleksję nauczyciela i ucznia nad pojedynczą i całoroczną oceną z przedmiotu czy zachowania. Niezwykle ważną rolę mogą tu odgrywać portfolia uczniów bądź karty obserwacji ich postępów, które prowadzi nauczyciel, nie będąc do tego w żaden sposób przymuszony, lecz powodowany potrzebą i odpowiedzialnością za młodych ludzi, z którymi współpracuje, których wspiera. Wielu uczniów, widząc zainteresowanie nauczyciela ich rozwojem, wykazuje gotowość bądź umiejętność brania wspólnej odpowiedzialności za własne osiągnięcia, rozumieją też sens współpracy. Rozmowa jest bardzo ważna, najlepiej indywidualna – bezpośrednia czy za pośrednictwem nowoczesnych technik komunikowania, tak preferowanych przez młodych ludzi. Mail, którego treść jest pochwałą,

[18] E. Bilińska-Suchanek, *Dekonstrukcja znaczeń jako wyzwanie wobec manipulacji w edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2007, nr 1–2, s. 70.

[19] Badania prowadzone w ramach realizacji praktyk śródrocznych studentów filologii polskiej (specjalność nauczycielska w Instytucie Filologii Polskiej UMCS). W ramach praktyk obserwowano lekcje języka polskiego w lubelskich szkołach podstawowych i gimnazjalnych.

[20] T. Zimny, *Samodzielność edukacyjna uczniów*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Toruń 1998, s. 137.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

reprymendą lub inną formą wyrażania troski i indywidualnego zainteresowania, może okazać się i często okazuje się bardzo ważny – uczniowie to cenią, a jednocześnie uczą się zachowań i postaw będących świadectwem bycia otwartym, okazywania zainteresowania tym, co dzieje się wokół, co dotyczy innych itd.

3. Personalizacja i indywidualizacja w procesie kształcenia, stosowana np. w ramach popularnych obecnie form wspierania rozwoju osobowego osób uczących się, jakimi są coaching i tutoring[21] oraz inne strategie pozytywnego oddziaływania na innych.
4. Kultura osobista. Uczniowie są bardzo wyczuleni na styl bycia nauczyciela, chcą odnajdować w nim człowieka empatycznego, sprawiedliwego, wyrozumiałego, kogoś, kto nawet jeśli ocenia surowo, nawet gdy dużo wymaga – czyni to w sposób uzasadniony, z poszanowaniem godności ucznia, młodego człowieka, jego prawa do mylenia się, słabości, pochopnych zachowań itd.
5. Motywowanie do autorefleksji i autokreacji. Nauczyciel może mieć duży udział w zachęcaniu uczniów do „pracy nad sobą", samodoskonalenia, uczenia się we współpracy itd. Włączanie tego rodzaju oddziaływań w proces oceniania oraz dowartościowywanie postaw i osiągnięć potwierdzających starania ucznia, który pomaga „samemu sobie", przynosi lepsze wyniki, rozwija zainteresowania, talenty, pomaga innym w nauce itd.[22]
6. Łączenie procesu oceniania z rozwojem podmiotowości ucznia i nauczyciela oraz związanych z tym kompetencji podmiotowych. Nauczyciel w myśl tej idei to ktoś, kto stosuje rozwiązania dydaktyczne, które niezależnie od okoliczności mają moc autentycznego wsparcia, motywują uczniów do autorefleksji, obiektywnej samooceny, osobistego rozwoju. Oddziałują one długofalowo, pozostawiając trwały ślad w psychice i pamięci jako doświadczenia, które pozwoliły odkryć sens, wartość, znaczenie, rolę „mądrej myśli", własnego zaangażowania, umiejętność „bycia" odpowiedzialnie niezależnym itd. Bardzo dobrze uwidaczniają to wspomnienia byłych uczniów na temat „lekcji polskiego":

> Chciała, abyśmy zrozumieli i przeżywali literaturę, wyciągali wnioski, byli wrażliwi na wartości moralne. […] To był geniusz nauczycielski. Potrafiła nas mobilizować

[21] Zob. np. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Tutoring, mentoring, coaching w pracy szkolnego polonisty*, „Filoteknos" 2017, nr 7.

[22] Zob. K. Wiczkowski, *Zza i sprzed katedry, czyli jak oceniać sprawiedliwie*, Ostrołęka 1994; *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć…*

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

do samoanalizy, nauczyła poszukiwania prawdy o człowieku i świecie. Człowiek i pojęcia z kręgu aksjologii – to był podtekst każdej nieomal lekcji. […] literaturę ukazywała jako wiecznie aktualne źródło doświadczeń, eksponowała uniwersalizm myśli, […] angażowała się całą duszą w to, co mówiła, […] wpoiła nam niesamowicie silne poczucie wolności, nie tylko tej narodowej, politycznej, pełnej uczuć patriotycznych, ale przede wszystkim – tej głęboko ludzkiej, jednostkowej…[23].

[…] uczeń, który zrobił błędy ortograficzne w opowiadaniu, miał otrzymać taki komunikat: bardzo ciekawie napisałeś o wycieczce, cieszę się, że tyle szczegółów zapamiętałeś, ale jakbyś zwrócił uwagę na błędy ortograficzne…, to wymaga uwagi z Twojej strony. W zasadzie bardzo mi się podoba Twoje wypracowanie, jestem z Ciebie dumny, jak napiszesz bez błędów ortograficznych, będzie super![24].

7. Dowartościowanie w procesie oceniania różnych form aktywności ucznia, nie tylko tych, które są sprawdzane na egzaminach zewnętrznych. Ma to związek z tzw. ocenianiem holistycznym, „poza standardami", przez pryzmat tzw. drugiego układu wymagań i dotyczy oceny rozumianej przede wszystkim jako narzędzie wspierania i stymulowania rozwoju ucznia, np. w ramach tzw. otwartego modelu wypracowań[25]. Zakłada on tworzenie tekstów na tematy sprzyjające spontaniczności wypowiedzi, jest sposobem na „ucieczkę od brykowatości", stereotypów, powielania schematycznych rozwiązań. Tego rodzaju tematy wyzwalają chęć wypowiedzi poprzez to, że odwołują się do bliskich uczniom spraw, problemów, tego co ich bezpośrednio dotyczy czy z pewnością dotyczyć będzie, bo jest uniwersalne, wpisuje się w krąg życiowych ludzkich doświadczeń. Mogą to być swobodne wypowiedzi na tematy powiązane z różnymi wymiarami ludzkiego życia, a odwołujące się np. do wyobrażeń o szczęściu, czasie, przemijaniu, wolności itd.: Jak wyobrażasz sobie najszczęśliwszy dzień w swoim życiu? Do czego Twoim zdaniem można porównać ludzkie życie? Jaką rolę pełnią marzenia w życiu człowieka? Jak można rozumieć

[23] *Lekcja polskiego. Podsumowanie ankiety*, oprac. B. Kryda, „Tygodnik Powszechny" 1984, nr 41 (maszynopis udostępniony przez dr Barbarę Krydę).

[24] K. Zajdel, *op. cit.*, s. 48–49.

[25] S. Bortnowski, *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię piszących?*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

myśl: „Wolność jednego człowieka nie może być zagrożeniem dla innych"? Refleksje wywołane lekturą Aleksandra Fredry *Paweł i Gaweł* itd.[26]

8. Organizowanie sytuacji dydaktycznych z wykorzystaniem gier, zabaw, ćwiczeń dramowych i kreacyjnych, mających na celu nakłonienie uczniów do refleksji i podejmowania działań związanych z wchodzeniem w role, sytuacje, relacje wymagające wartościowania i oceny, tworzenia kodeksów i zasad postępowania (np. wobec innych ludzi, świata mediów, środowiska przyrodniczego itd.). Na jednej z obserwowanych przez mnie lekcji uczniowie tworzyli katalog zasad postępowania lidera grupy/zespołu, czyli kogoś, kto dzięki odkrytym w sobie zdolnościom przywódczym potrafi kierować grupą ludzi i zależy mu na tym, by ta współpraca układała się jak najlepiej.
9. Stosowanie tzw. kart obserwacji i oceny, co zakładają autorzy niektórych programów edukacyjnych. Informacje zapisywane w takich kartach mają dawać (uczniom, nauczycielom, rodzicom) wielostronny obraz rozwoju i osiągnięć uczniów w edukacji. Dostarczają precyzyjnych i konkretnych danych o ich zdolnościach i umiejętnościach, ale też o niepowodzeniach, jakich mogą doświadczać poszczególni uczniowie w nauce czy w opanowaniu innych sprawności, które wiążą się z procesem socjalizacji, autokreacji. Wiedza na ten temat ułatwia podejmowanie decyzji o sposobie pracy z uczniem w celu optymalizowania zdiagnozowanych trudności, barier, pomaga również w podejmowaniu decyzji o formach wsparcia[27]. Umiejętne (tj. dobrze przemyślane i konstruktywne) formułowanie oceny, a potem jej transferowanie na odpowiedni poziom osobowości ucznia (tj. poziom: zachowania, umiejętności, postaw i wartości) staje się świadectwem pedagogicznej troski i miernikiem poziomu kompetencji nauczyciela jako refleksyjnego praktyka[28].
10. Rzetelne zapoznawanie uczniów z zasadami oceniania wewnątrzszkolnego i zewnątrzszkolnego. Obejmuje organizowanie sytuacji dydaktycznych umożliwiających im zrozumienie obowiązujących procedur, zasad i kryteriów oceniania. Wiąże się z przywiązywaniem wagi w praktyce edukacyjnej do metapoznawczych aspektów oceny i oceniania. Z kolei analizowanie przykładów obrazujących mechanizmy popełniania błędów i sposoby ich poprawiania jest połączone m.in. z kształceniem kultury

[26] I. Morawska, *„Działanie" czy „milczenie" wyobraźni w wypracowaniach uczniów klas siódmych* [w druku].

[27] A. Tomasik, I. Warmiak, M. Zaceńska, *Jak oceniać?*, „Nowa Polszczyzna" 1999, nr 3.

[28] Zob. *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć…*

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

językowej w ramach ćwiczeń poprawnościowych, adiustacyjnych, uczenia (się) współodpowiedzialności za osiągnięcia edukacyjne itd.[29]

ZAKOŃCZENIE

Niewątpliwie każdy człowiek, a zwłaszcza uczeń (na każdym etapie rozwoju), wykazuje potrzebę potwierdzenia i wzmocnienia poczucia własnej wartości, chce dowiadywać się o sobie, swoich mocnych i słabych stronach w edukacji i innych sferach życia. Ta odczuwana przez większość młodych ludzi potrzeba powinna być w szkole (i nie tylko) mądrze, odpowiedzialnie i profesjonalnie zaspokajana. Znaczącą rolę do odegrania mają tu oceny szkolne, rozumiane jako integralne elementy komunikacji dydaktyczno-wychowawczej. To czy występują w niej jako narzędzia opresji, stresu, demotywacji czy też służą budowaniu dobrych relacji i interakcji między ocenianymi i oceniającymi, zależy od wielu czynników. Obserwacja realiów życia szkoły, publikowane wyniki badań i wspomnienia byłych uczniów nie pozostawiają wątpliwości:

> W środowisku wspierającym, zachęcającym – człowiek rozkwita, pokonuje trudności, wzrasta jego otwartość na nowość i kreatywność. W środowisku permanentnie krytykującym, nastawionym na przyłapywanie na błędach – człowiek traci wszelką motywację (powoduje nim ewentualnie tylko strach) […] i zamyka się w swojej skorupie. Często – głęboko sfrustrowany, wpada w depresję, izolację […][30].

Mając na uwadze przytoczoną myśl i zamieszczone wyżej omówienia, z pełnym przekonaniem można stwierdzić, że na szczęście dla uczniów są tacy nauczyciele (pracę wielu z nich badam od lat), którzy wbrew stale obecnemu w szkole tradycjonalizmowi i sformalizowanym zasadom oceniania (zorientowanym głównie na cele, program i wyniki kształcenia oraz kryteria egzaminacyjne) potrafią znajdować metody postępowania (warunkowane podmiotowo) pozwalające uczniom odkrywać w ocenianiu źródło ważnych dla nich doświadczeń rozwojowych, samopoznawczych, motywacyjnych, interakcyjnych itd.[31] Jak podkreśla Witold Komar, takim nauczycielom:

---

[29] I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczycieli*, Kraków 2004.

[30] A. Tomasik, I. Warmiak, M. Zaceńska, *op. cit.*, s. 43.

[31] D. Drynda, *Historyczne źródła współczesnych ofert w zakresie oceniania uczniów*, [w:] *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, red. D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska, W. Łuszczuk, Katowice 1996, s. 74–86.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

> […] nie są potrzebne żadne wytyczne, rozporządzenia, […] a więc płynące z zewnątrz dyrektywy, gdyż mają oni osobowość […] wewnątrzsterowną. Potrafią kierować własną osobowością, […] mają własne pomysły na dzielenie się z innymi wiedzą, wartościami i umiejętnościami. Sami podnoszą swoje kwalifikacje, dużo czytają, samodzielnie poszukują rozwiązań nawet najtrudniejszych problemów [w tym dotyczących oceniania][32].

To stanowisko jest zbieżne z innymi, które upewniają co do niezbywalnej wartości oceniania rozumianego i realizowanego jako komunikacja interakcyjna:

> Ocena motywuje, gdy nauczyciel wyrazi zadowolenie z osiągnięć ucznia […], ale jednocześnie wskaże mu możliwości uzyskania jeszcze wyższych wyników, zaś z chwilą uzyskania ocen najwyższych, przekona ucznia o możliwości utrzymania sukcesu. Chodzi więc o ten optymizm i perspektywizm pedagogiczny, o budzenie ambicji, rozwijanie wrażliwości i wiary we własne możliwości, o wdrażanie do prospołecznej samorealizacji i pełnego wyrażania własnej osobowości…[33].

> O wartości szkoły [w tym oceniania] decyduje naprawdę to, co rozgrywa się […] pomiędzy nauczycielem i uczniem, oraz to kim się oni dla siebie stają, co mają sobie do zaoferowania i jak to robią. Reszta jest pochodną. Wszystko zatem w rękach nauczycieli34.

BIBLIOGRAFIA

Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.

Badora S., Marzec D., Kosmala J., *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, Częstochowa 2000.

Bilińska-Suchanek E., *Dekonstrukcja znaczeń jako wyzwanie wobec manipulacji w edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2007, nr 1–2.

Bortnowski S., *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię piszących?*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.

[32] W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących nauczycieli. Blokady i szanse*, Warszawa 2000, s. 154. Zob. także: *idem*, *Dramat zawodności nauczycielstwa – dylematy genezy i przyczyn (refleksje w kręgu „prowokacji")*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację…*

[33] K. Wiczkowski, *op. cit.*, s. 77.

[34] Z.A. Kłakówna, *Wstęp*, „Nowa Polszczyzna" 1998, nr 5, s. 2.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

Bortnowski S., *Polonista wobec książki Bolesława Niemierki. Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, [w:] *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2001.

Drynda D., *Historyczne źródła współczesnych ofert w zakresie oceniania uczniów*, [w:] *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, red. D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska, W. Łuszczuk, Katowice 1996.

Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.

Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 1999.

Janke A.W., *Stosunki nauczycieli i uczniów w świetle zorientowanej humanistycznie relacji rodzina – szkoła*, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesie edukacji*, red. W.M. Wołoszyn, Bydgoszcz 1997.

Jaskulska S., *Do tablicy! Ocenianie szkolne jako komunikacja nauczyciela z uczniem*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.

Kawecki I., *Wiedza praktyczna nauczycieli*, Kraków 2004.

Kłakówna Z.A., *Wstęp*, „Nowa Polszczyzna" 1998, nr 5.

Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2001.

Komar W., *Dramat zawodności nauczycielstwa – dylematy genezy i przyczyn (refleksje w kręgu „prowokacji")*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.

Komar W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących nauczycieli. Blokady i szanse*, Warszawa 2000.

Korporowicz L., *Edukacja jako interakcja. Rozwojowe dylematy współczesnego społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. A. Cudowska, Białystok 2011.

Lekcja polskiego. Podsumowanie ankiety, oprac. B. Kryda, „Tygodnik Powszechny" 1984, nr 41 (maszynopis udostępniony przez dr Barbarę Krydę).

Lipiec J., *Wolność i podmiotowość człowieka*, Kraków 1997.

Matusz-Rżewska A., *Nauczyciel – uczeń. O paradoksach wzajemnej komunikacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.

Morawska I., *„Działanie" czy „milczenie" wyobraźni w wypracowaniach uczniów klas siódmych* [w druku].

Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Tutoring, mentoring, coaching w pracy szkolnego polonisty*, „Filoteknos" 2017, nr 7.

Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.

Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990.

Panasiuk B., *Nauczyciel jako lider grupy szkolnej. Pedagogiczne i aksjologiczne uwarunkowania*, [w:] *Edukacja wobec różnorodności*, red. P. Przybysz, Gdynia 2001.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 19/11/2026 00:03:14

Pituła B., *Opresyjne czy podmiotowe traktowanie ucznia, czyli kilka refleksji na temat respektowania zasady podmiotowości we współczesnej szkole*, „Chowanna" 2006, nr 1.
Putkiewicz E., *O ocenianiu szkolnym i ocenianiu nauczania*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2017, poz. 1534).
Sajdak A.,, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.
Stróżyński K., *Komunikowanie ocen*, www.ptde.org/pluginfile.php/1261/mod_page [dostęp: 7.09.2018].
Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011.
Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.
Tomasik A., Warmiak I., Zaceńska M., *Jak oceniać?*, „Nowa Polszczyzna" 1999, nr 3.
Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.
Wiczkowski K., *Zza i sprzed katedry, czyli jak oceniać sprawiedliwie*, Ostrołęka 1994.
Wojnar I., *Człowiek jako podmiot i cel wychowania*, [w:] *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, Warszawa 1993.
Wojtkiewicz D., *Interakcje uczniów i nauczycieli. Kontekst – rodzaje – implikacje praktyczne*, www.pedagogiczna.edu.pl/zest419.htm [dostęp: 10.10.2019].
Zajdel K., *Znaczenie oceniania w przebiegu życia*, Zielona Góra 2016.
Zimny T., *Samodzielność edukacyjna uczniów*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Toruń 1998.

Summary: Assessing as an integral element of the education process is the subject of many discussions. They focus, among other things, on the systems, methods, tools and criteria for assessing student's educational achievements described in the context of didactic measurement theories and applicable legal bases. Relatively little space is devoted to research on the communication, axiological and formation aspects of this process, personal relationships that are/can be associated with it, and concern teachers and students. In the light of the findings presented, it is this dimension of assessment that should be more appreciated in educational theory and practice. This can be supported by the exemplary evaluation strategies described in the text, understood as interactive communication, the main purpose of which is to support and stimulate student development as part of non-standard assessment practices that a teacher can use.

Keywords: assessment; communication; interaction; teacher; student