

**dr Grażyna Szyling**

<https://orcid.org/0000-0002-3987-2450>

Uniwersytet Gdański

### Autoreferat

1. Imię i nazwisko: Grażyna Szyling

2. **Posiadane dyplomy, stopnie naukowe**

**2008 r.**

doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki

Rada Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, 10 stycznia 2008 r.

Tytuł rozprawy: *Drugi układ wymagań programowych w szkołach gimnazjalnych – znaczenie i funkcjonowanie.*

Promotor w przewodzie doktorskim: prof. dr hab. Bolesław Niemierko

Recenzenci: prof. UG, dr hab. Teresa Bauman, prof. UW-M, dr hab. Dorota Klus-Stańska

**1978 r.**

magister filologii polskiej

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 27 czerwca 1978 r.

**2.A. Wykształcenie uzupełniające istotne dla rozwoju naukowego**

**1999 r.**

Podyplomowe Studia z zakresu ewaluacji dydaktycznej i egzaminowania

Uniwersytet Gdański, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne, 10 lipca 1999 r.

3. **Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych**

**01 września 2000 r. - obecnie:** pracownik naukowo-dydaktyczny (obecnie: badawczo-dydaktyczny) Uniwersytetu Gdańskiego w Gdańsku, w tym:

a) 01 października 2003 r. – obecnie: Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych:

— 2011/2012 – obecnie: Zakład Badań nad Dzieciństwem i Szkołą (adiunkt)

— 2003/2004 - 2011/2012: Zakład Diagnostyki Edukacyjnej (do 2007 r.: asystent, od 01 marca 2018 r.: adiunkt)

b) 01 września 2000 – 01 października 2003: Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne UG (asystent).

**3.A. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu poza jednostkami naukowymi, znacząca dla kontekstu rozwoju naukowego**

**01 września 1978 r. – 31 sierpnia 2000:** Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących w Katowicach, nauczycielka języka polskiego;

w tym:

01 września 1984 r. - 31 sierpnia 2000 r. : wicedyrektor ds. dydaktycznych, z zakresem obowiązków obejmujących m.in. analizę wyników kształcenia, ewaluację programów nauczania, opiekę nad młodymi nauczycielami oraz studentami realizującymi w szkole dydaktyczne praktyki przedmiotowe.

**4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.)**

Jako główne osiągnięcie naukowe przedstawiam cykl publikacji zatytułowany:

**Ambivalencja oceniania w edukacji.  
Ku hybrydyczności kategorii dydaktycznej**

**4. I. Przesłanki scalające cykl publikacji**

**I.1. KONTEKSTY, CZYLI DROGA DO UKONSTYTUOWANIA CYKLU**

Moje zainteresowanie ocenianiem edukacyjnym, scalające tematycznie cykl publikacji, który przedkładałam jako główne osiągnięcie naukowe w sprawie o nadanie stopnia doktora habilitowanego, wywodzę z dwóch kontekstów, ważnych dla mojego rozwoju naukowego. Zarysowują one drogę wiodącą do sformułowania przesłanek, jakie legły u podstaw mojego myślenia o teoretycznych ramach przedmiotu badań, a także o doborze perspektyw badawczych, z których dokonywałam jego oglądu.

Na pierwszy kontekst - osobisty – składają się moje doświadczenia z czasów, gdy pracowałam w szkole średniej jako nauczycielka języka polskiego. Ze studiów wyniosłam przekonanie o niejako naturalnym charakterze oceniania, powszechnie identyfikowanego z wystawianiem stopni. Natomiast jego problematyczność i zależność od zmiennych okoliczności odkrywałam stopniowo, mierząc się przez ponad dwadzieścia lat ze szkolną codziennością. Dzięki tym zawodowym doświadczeniom zyskałam świadomość, że nauczycielskie ocenianie jest przestrzenią z trudem poddającą się ujednoliceniu za pomocą administracyjnych procedur, które tylko pozornie redukują jego wielowymiarowość<sup>1</sup>. Z drugiej strony – odczuwałam wtedy potrzebę pewnego uporządkowania obszaru wymagań programowych tak, by stały się one pewniejszym niż nauczycielska intuicja punktem odniesienia w procesie ustalenia wysokości oceny, co znalazło wyraz w moim ówczesnym zainteresowaniu się pomiarem dydaktycznym.

Drugi kontekst mojego rozwoju naukowego jest związany ze środowiskiem skupionym wokół twórcy polskiej wersji pomiaru dydaktycznego, prof. dr. hab. Bolesława Niemierki<sup>2</sup>, i jego koncepcji dydaktyki, wówczas nazywanej technologiczną<sup>3</sup>. Znaczenie tego gremium dla budowania mojej świadomości naukowej, a przede wszystkim dla powstającej wówczas koncepcji pracy doktorskiej, wywodzę z kilku nakładających się na siebie zdarzeń:

- a) Podjęcie kształcenia na Podyplomowych Studiach z zakresu ewaluacji dydaktycznej i egzaminowania (1998-1999) umożliwiło mi odkrycie potencjału metodologii badań ilościowych, którą z czasem wybrałam jako orientację badawczą w pracy doktorskiej.

<sup>1</sup> Zbliżone konstatacje znaleźć można na przykład w tekście U. Opłockiej (2008), *Emergencja nauczycielskiej pedagogii oceniania - doniesienie badawcze*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*. Kraków: PTDE, s. 154-161.

<sup>2</sup> Do publikacji B. Niemierki, które wyznaczały wówczas podstawy mojego myślenia o pedagogice i ocenianiu zaliczam przede wszystkim: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa: PWN, 1990; *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wyd. 2 zm., Warszawa: WSiP, 1997; *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP, 1999.

<sup>3</sup> D. Klus-Stańska (*Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: PWN, 2018) nazywa tę dydaktykę instruktywną i umieszcza w paradygmacie obiektywistycznym.

- b) Ukończenie z wyróżnieniem przywołanych wyżej studiów otworzyło mi drogę do udziału w seminarium doktoranckim prof. B. Niemierki, a od 2000 roku – dalszej naukowej i zarazem formalnej współpracy w ramach zatrudnienia w Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Gdańskiego. Ze stworzonej przez B. Niemierkę teorii oceniania<sup>4</sup> wywiodłam założenia teoretyczne mojej rozprawy doktorskiej.
- c) Obserwowanie z perspektywy - młodego wówczas stażem - badacza procesu powstawania i wdrażania systemu egzaminacyjnego (→<sup>5</sup> współpraca z CKE; zał. 4.6, p.1, s. 1), pozwoliło mi dostrzec pragmatyczny sens tych reform, ale też sprzyjało stawianiu pytań o zagrożenia, jakie egzaminy zewnętrzne niosą dla edukacji szkolnej. Umocniło to moje badawcze zainteresowania praktykami nauczycielskiego oceniania jako bytem specyficznym (→ rozdziały w monografiach: 1-4 i 5; zał. 4.2, p. 2).

Ten etap rozwoju naukowego zamyka obronienie w grudniu 2007 roku pracy doktorskiej zatytułowanej: *Drugi układ wymagań programowych w szkołach gimnazjalnych – znaczenie i funkcjonowanie*.

## I.2. OCENIANIE W EDUKACJI JAKO PRZEDMIOT ZAINTERESOWAŃ BADAWCZYCH

Od samego początku moich naukowych poszukiwań uznaję ocenianie w edukacji za integralną część procesu kształcenia, wykraczającą poza wystawianie stopni szkolnych, co w pewnym zakresie jest zbieżne ze stosowanym w anglojęzycznej literaturze przedmiotu podziałem na węższe pojęciowo *grading* i znacznie od niego pojemniejsze *assessment*<sup>6</sup>. Odróżniam je także od egzaminowania zewnętrznego, regulowanego przez procedury, przypisując jednak ważną rolę występującym między nimi relacjom.

Zakres pojęć wiązanych z kategorią oceniania oraz nadawane jej znaczenia stopniowo poszerzałam i wzbogacałam wraz z kolejnymi etapami badań oraz przyjmowaną w nich orientacją metodologiczną.

Obecnie ocenianie rozumiem jako proces ulokowany na styku nauki i potoczności, działalności praktycznej oraz teorii dydaktycznych, z właściwą im wieloparadygmatycznością<sup>7</sup>. Takie ujęcie – konsekwentnie rozwijane w prezentowanym cyklu – pozwala przyjąć, że w polu problemowym oceniania przecinają się różne perspektywy oglądu szkolnej codzienności, zderzają się odmienne porządki myślenia oraz sprzeczne oczekiwania podmiotów i instytucji zaangażowanych w edukację, co sprawia, że **nie ma jednego oceniania ani jego uniwersalnych systemów**<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> B. Niemierko (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: WSiP; Tenże (2000), *Kształcenie według wymagań*. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa: WSiP, s. 74-91.

<sup>5</sup> Znak graficzny: →, oraz zacienione pola w półokrągłym nawiasie zawierają odesłanie do wykazu osiągnięć, przedstawionego w zał. 4.

<sup>6</sup> Np. S. M. Brookhart (2004), *Grading*. New Jersey: Pearson Education.

<sup>7</sup> Więcej o ujęciach paradygmatycznych dydaktyki w: D. Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Żak; M. Malewski (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW; D. Klus-Stańska (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>8</sup> Jest to podejście ciągle niezbyt popularne w Polsce, choć znane w literaturze anglojęzycznej.: B. B. Frey (2014), *Modern Classroom Assessment*. Los Angeles: SAGE Publications; M. Perie, S. Marion, B. Gong (2009), *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments*. „Educational

Zarysowane ramy znaczeniowe kategorii oceniania uzasadniają, dlaczego w cyklu podejmuję i badam zagadnienia, które obejmują aspekty dydaktyczne, kulturowe, społeczne i polityczne różnych rodzajów (np. sumujące, kształtujące, ocenianie jako uczenie się) i odmian oceniania zależnych od poziomu edukacji instytucjonalnej a także ich systemowych ujęć.

### I.3. ZREKONSTRUOWANE CELE NAUKOWE CYKLU

Jeśli przyjąć za popularnymi definicjami, że cykl – w rozumieniu nauk humanistycznych – obejmuje utwory, które pod jakimś względem składają się na określną całość, lub zespoły zjawisk współwystępujących wokół zjawiska głównego, można uznać, że warunkiem wystarczającym dla uzasadnienia spójności prezentowanego cyklu naukowego jest jego przedmiot badań, wstępnie zdefiniowany w poprzednim punkcie autoreferatu.

Niemniej sądzę, że w świetle charakterystyki cyklu naukowego dokonanej przez RDN<sup>9</sup>, celowym zabiegiem będzie zrekonstruowanie ogólnych celów naukowych, nadających kierunek moim wieloletnim eksploracjom.

Najbardziej ogólnym celem badań własnych, uwzględniającym ramy pojęciowe przedmiotu badań i scalającym prezentowany cykl, jest zrozumienie istoty, przebiegu oraz bliskich i odległych skutków oceniania edukacyjnego, a także jego ambiwalentnych relacji z instytucjonalnym uczeniem się, ujmowanym stosownie do jego paradygmatycznego ulokowania.

W tak zarysowanym obszarze dążyłam do odkrywania problematyczności i kontrowersyjności oceniania oraz ujawniania powiązanych z nim dylematów etycznych. Podejmowałam też dyskusję z dostrzeżonymi uproszczeniami i przemilczeniami, które pozwalają traktować ocenianie jak działanie neutralne i oczywiste, czyli niewykłane w konteksty dydaktyczne, osobiste i społeczne.

Interesowało mnie badawczo także wyjaśnianie tych aspektów instytucjonalnego kształcenia na różnych etapach edukacji, które prowadzą do uaktywnienia określonego rodzaju oceniania, a zarazem są przez to ocenianie uaktywniane. Analiza tego typu zjawisk wymagała przemieszczania się między teorią kształcenia a pedagogiką ogólną, psychologią i socjologią, ale także uwzględnienia praktycznego wymiaru oceniania i jego instytucjonalnych regulacji.

Szczególnie znaczące w tym kontekście było dla mnie ujawnianie ukrytych aspektów rozumienia różnych przejawów oceniania, a także weryfikowanie tezy o hybrydyczności jako cesze dystynktywnej tej kategorii<sup>10</sup>.

Zrekonstruowane zamierzenia wyjaśniają **spiralny i warstwowy, a nie wyłącznie chronologiczny charakter relacji między publikacjami składającymi się na prezentowany cykl**. Podejmowanie kolejnego namysłu nad zagadnieniami już wcześniej eksplorowanymi wykazuje w pewnym zakresie zbieżność z fallibilistyczną koncepcją wiedzy, zgodnie z którą – jak

Measurement: Issues and Practices”, nr 3; L. M. Earl (2006), *Assessment - A Powerful Lever for Learning*, „Brock Education Journal”, nr 1.

<sup>9</sup> Rada Doskonałości Naukowej (2023, 9 sierpnia), *Postępowania dotyczące nadawania stopnia doktora habilitowanego. Poradnik aktualizowany*, s. 13-14. <https://www.rdn.gov.pl/dobre-praktyki.poradnik-postepowania-drotyczace-nadawania-stopnia-doktora-habilitowanego.html> [10.01.2024]

<sup>10</sup> Tu chcę odnotować znaczącą rolę, jaką w analizowaniu tego aspektu odegrały następujące teksty: J. Rutkowiak (1995), „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: tejże (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; D. Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”; L. Witkowski (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

pisze Stephen Kemmis – „obecne i nowe rozumienie jest zawsze otwarte na rewizję z perspektywy wiedzy jeszcze nieodkrytej”<sup>11</sup>. To z kolei sprawia, że w procesie poznawania zjawisk ważne jest ciągle szukanie bardziej trafnych wyjaśnień „za pomocą synkretycznych metod porównywania stanowisk, teorii itp.”<sup>12</sup>.

#### I.4. WYBÓR DOMINUJĄCEJ ORIENTACJI BADAWCZEJ

Sformułowana powyżej przesłanka – podobnie jak zakres pojęciowy przedmiotu badań oraz zrekonstruowane cele cyklu – uzasadniają podjęcie przeze mnie decyzji o osadzeniu badań własnych w podejściu interpretatywno-konstruktywistycznym oraz właściwych dla niego strategiach i metodach badawczych (np. analiza dyskursu, krytyczna hermeneutyka, jakościowa analiza danych)<sup>13</sup>.

Biorąc pod uwagę niewspółmierność wybranego podejścia z logiką obiektywistycznej strategii badawczej, czuję się zobowiązana wyjaśnić, dlaczego włączyłam do cyklu publikacji monografię: *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami* (2011), mimo jej odrębności metodologicznej (szczegóły w: ><sup>14</sup> 2011: *Nauczycielskie...*, s. 161-199). Kluczowe dla tej decyzji są dwa aspekty:

1. Impulsu do podjęcia pracy nad monografią, która jest głęboko zmienioną merytorycznie i znacząco rozbudowaną wersją pracy doktorskiej, dostarczyły recenzje dysertacji, napisane przez prof. UW-M, dr hab. Dorotę Klus-Stańską oraz prof. UG, dr hab. Teresę Bauman. Obie Recenzentki były krytycznie nastawione wobec dydaktyki technologicznej, z której wyprowadziłam założenia moich badań, dlatego podjęły dyskusję z teoretycznymi podstawami mojego myślenia o ocenianiu. Dzięki temu dostrzegłam mielizny i niedopowiedzenia w swoich rozważaniach, a także niewykorzystany w pełni potencjał interpretacyjny uzyskanych wyników.  
Namysł nad tymi zagadnieniami stał się zacznem do pracy nad monografią, na której napisanie uzyskałam podoktorski Grant BW: R360/621-330/2008 (→ zał. 4.5, p. 11.B.).  
Ostatecznie więc, chociaż **monografia wykazuje niewątpliwy związek z moją rozprawą doktorską, jednak zarówno pod względem merytorycznym, jak i w wielu aspektach interpretacyjnych, jest tekstem od niej odrębnym**. Znajduje to potwierdzenie także w recenzji wydawniczej, opracowanej przez recenzentkę mojego doktoratu, prof. Dorotę Klus-Stańską.
2. Jeden ze zbiorów danych, jakie zgromadziłam na potrzeby pracy doktorskiej, miał charakter jakościowy i związany był z poszukiwaniem odpowiedzi na problemy badawcze dotyczące przede wszystkim aksjologicznych i społecznych aspektów nauczycielskich praktyk oceniania, co w jedynie wąskim zakresie wpisywało się w logikę obiektywistycznego myślenia o procesie oceniania i jego społecznych skutkach. W procesie teoretycznego kodowania danych jakościowych wykorzystałam - autorsko rozwiniętą - koncepcję unitarnej

<sup>11</sup> S. Kemmis (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*. W: H. Červinkowa, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 60.

<sup>12</sup> D. Kubok (2018), *Problem antecedenencji fallibilizmu w poglądach Karneadesa*. „Analiza i Egzystencja”, nr 41, s. 10.

<sup>13</sup> Więcej w m.in.: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (2009), *Metody badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 28-30; 281-291.

<sup>14</sup> Znak graficzny: > podane w półokrągłych nawiasach daty i pierwsze słowa tytułów przywoływanych tekstów odsyłają do załączonych do wniosku publikacji, składających się na osiągnięcie naukowe (zob. → Zał. 4.1.).

trafności teoretycznej Samuela Messicka (szczegóły w: > 2011: *Nauczycielskie...*, s. 67-70). Jej genetyczne powiązanie z inspiracjami konstruktywistycznymi oraz otwarcie na metody bliskie hermeneutyce czy analizom znaczeń nadawanych wynikom sprawdzania, pozwoliły mi wyjść poza wąskie granice podejścia psychometrycznego.

#### 4. II. Merytoryczne omówienie cyklu publikacji

##### II.1. PRZEŁAMYWANIE MONOPARADYGMATYCZNOŚCI OCENIANIA SZKOLNEGO

###### II.1.A. Wprowadzenie

Ważnym impulsem do poszukiwań naukowych, podjętych przeze mnie po obronie doktoratu (grudzień 2007), była potrzeba przełamania monoparadygmaticzności szkolnego oceniania<sup>15</sup>.

Za jedno ze źródeł owej monolityczności można uznać - trwającą przez kilka powojennych dziesięcioleci XX wieku – pewną marginalizację oceniania, którym zajmowano się niejako „przy okazji”, poświęcając mu z reguły niewielki rozdział w zorientowanych normatywnie podręcznikach dydaktyki<sup>16</sup>. Zostało ono docenione, a nawet wyeksponowane jako ważna część procesu kształcenia w latach 90. minionego wieku, dzięki dyskursowi, wówczas nazywanemu technologicznym podejściem do nauczania<sup>17</sup>, w czym kluczową rolę odegrał profesor Bolesław Niemierko<sup>18</sup>. Uznając, że głównym walorem dydaktyki powinna być efektywność nauczania, powiązał ocenianie z pomiarem dydaktycznym, któremu przypisał moc sprawczą w naprawianiu rozlicznych zaniedbań w ujmowanej funkcjonalistycznie pracy szkoły, w tym subiektywizmu oceniania przez nauczycieli (więcej w: > 2011: *Nauczycielskie...*, s. 117-126).

W książce, zatytułowanej: *Ocenianie szkolne bez tajemnic* (2002), profesor Bolesław Niemierko powtórzył, znany już z pierwszych jego tekstów, podział nauczycielskiego oceniania na dydaktyczne i społeczno-wychowawcze, czyli bardziej i mniej wartościowe z punktu widzenia pomiarowego obiektywizmu, definiowanego jako zgodność kryteriów sprawdzania z zewnętrznymi, scentralizowanymi wymaganiami programowymi (standardami), które wówczas w Polsce zaczęły być wdrażane w praktykę edukacyjną. Założył też, że okazjonalne odstępowanie nauczycieli od modelu oceniania dydaktycznego, dotyczące dolnej części skali stopni szkolnych, można wyjaśnić za pomocą *drugiego układu wymagań*. Pojęcie to powiązał z ograniczaniem przez nauczycieli zakresu i poziomu wymagań programowych ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów lub niedostatek ich motywacji do uczenia się, co – zgodnie z logiką technologii kształcenia – powinny ujawnić wyniki egzaminów zewnętrznych (więcej w: > 2011: *Nauczycielskie...*, s. 126-133).

Przesłanki teoretyczne *drugiego układu wymagań* poddałam weryfikacji w badaniach ilościowych prowadzonych na użytek pracy doktorskiej, obronionej w grudniu 2007 roku. Ich

<sup>15</sup> Na monoparadygmaticzność jako właściwość ówczesnego myślenia o ocenianiu w polskiej dydaktyce i praktyce edukacyjnej zwróciła uwagę m. in. B.D. Gołębiak (2003), *Egzaminy i ocenianie szkolne*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T, II, Warszawa: PWN, s. 206-239.

<sup>16</sup> Wyjątek stanowią dwie książki wydane w latach 60.: I. Altszuler (1960), *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. Warszawa: PZWS; S. Racinowski (1966), *Problemy oceny szkolnej*. Warszawa: PZWS.

<sup>17</sup> Na to zdominowanie dyskursu oceniania przez inspiracje pomiarowe zwracali uwagę między innymi: K. Konarski (1998), *Jak nauczyciele normują test osiągnięć szkolnych?* W: B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*. Gdańsk: Wydawnictwo UG; K. Kruszewski K. (1998), *Test wiadomości dobrego i złego*. W: tamże.

<sup>18</sup> Zob. m.in: B. Niemierko (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką*, dz. cyt.

wyniki, które przywołuję za doktoratem w monografii: *Nauczycielskie strategie oceniania poza standardami* (2011), potwierdziły występowanie *drugiego układu wymagań* w praktyce edukacyjnej, ale nie wykazały jego powiązań wyłącznie z dolną skalą stopni szkolnych, czyli ze zjawiskiem niepowodzeń w nauce (> tamże, s. 203-220). Nie można było także udowodnić zakładanej przez profesora Bolesława Niemierkę zależności między ocenianiem poza standardami a wynikami osiąganymi przez uczniów z egzaminów zewnętrznych (> tamże, s. 236-238). Pozytywnie natomiast zostały w badaniach własnych zweryfikowane hipotezy zakładające, że okazjonalne obniżenie wymagań jest zależne od tego, czy wynik ma doniosłe znaczenie dla losów ocenianego, a także od dostrzeganej przez nauczyciela pilności i pracowitości ucznia (> tamże, s. 220-226).

Jedno z badawczych ustaleń, najbardziej znaczące dla dalszego rozwoju cyklu publikacji, dotyczyło niejednoznaczności działań podejmowanych nauczycieli w procesie oceniania oraz ich silnej zależności od zmiennej konfiguracji czynników kontekstowych, w tym od osobistych przekonań. Sugerowało to, że nauczycielskie praktyki oceniania powinny być analizowane w także szerszym kontekście niż proponowały to funkcjonalistyczne założenia dydaktyki technologicznej, co nadało kierunek modyfikacji mojego namysłu nad teoretycznymi podstawami oceniania szkolnego.

#### II.1.B. Zakres omawianych zagadnień

Dążenie do przełamania monoparadygmatycznego myślenia o ocenianiu szkolnym jest już obecne w tych moich publikacjach, które ukazały się w latach 2008-2011. Kwestie w nich podejmowane **współtworzą trzon zagadnień, które uznaję za kluczowe dla merytorycznego kształtu całego cyklu**. Ich omówienie podporządkuję trzem wątkom tematycznym:

1. Poszerzenie teoretycznych ram myślenia o ocenianiu szkolnym.  
Zagadnienie to ma charakter konstytucyjny, ponieważ otwiera autorską perspektywę interpretacyjną, która jest przywoływana wprost, obecna pośrednio lub stosownie modyfikowana we wszystkich tekstach cyklu, nawet w tych chronologicznie najnowszych.
2. Zredefiniowanie celów oceniania jako warunek zmiany praktyki edukacyjnej.  
Znaczenie tej kwestii oraz powiązane z nią dylematy dostrzegłam dzięki pierwszym zastosowaniom w analizie zrekonstruowanych przeze mnie teoretycznych modeli oceniania. Natomiast impulsem, który zapoczątkował ewolucję namysłu nad tymi zagadnieniami okazało się odkrycie, że pragmatyczne uproszczenia w określaniu celów oceniania prowadzą do ograniczenia pola problemowego przedmiotu badań.
3. Ateoretyczność jako czynnik utrwalający *status quo* oceniania w edukacji.  
Wnioski z prowadzonych przez mnie analiz działań edukacyjnych wskazywały, że wiele problemów z wdrażaniem zmiany w ocenianiu (jak na przykład popularyzowanie oceniania kształtującego) lokuje się na styku teorii i rozwiązań praktycznych. W tym ujęciu za szczególnie interesujące uznałam zjawisko wtapienia się nowych koncepcji w obiektywistyczny dyskurs oceniania, który dominował w powszechnym myśleniu o tym obszarze edukacji.

W tabeli poniżej zamieszczam zestawienie publikacji, które omawiam lub przywołuję podczas charakteryzowania tej części mojego dorobku, którą zatytułowałam: „Przełamywanie monoparadygmatyczności oceniania szkolnego”. Znajdują się one także w → Załączniku 4.1.

AUTOREFERAT

By uniknąć powtarzania tych samych tytułów, wydzieliłam w tabeli grupy tekstów, które przytaczam albo w dwóch zagadnieniach szczegółowych, albo tylko w jednym z nich.

Główny wątek	Zagadnienia szczegółowe	Publikacje z lat 2008-2011 podejmujące zagadnienie (bazowe/wstępne)	Przywoływane publikacje rozwijające zagadnienie (pogłębiające/modyfikujące) Układ chronologiczny
Przelamywanie monoparadygmatyczności oceniania szkolnego	Teoretyczne modele oceniania jako otwarcie przestrzeni interpretacyjnej	2008: <i>Strategia przejścia czy przetrwania - czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?</i> 2011: <i>Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami.</i>	<b>Modele te są wykorzystywane w zdecydowanej większości moich publikacji, zaliczonych do cyklu.</b> <u>Najnowsza</u> z nich jest złożony do publikacji rozdział: b/o: <i>Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego.</i>
	Zredefiniowane celów oceniania jako warunek zmiany praktyki edukacyjnej	2008: <i>Strategia przejścia czy przetrwania - czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?</i> 2008: <i>Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej oceny widzianej z perspektywy uczniów i nauczycieli.</i> 2009: <i>Ocena opisowa - ocena (nie)możliwa?</i>	2013: <i>Obiektywizm i sprawiedliwość jako (nie)wygodne kategorie nauczycielskiego oceniania.</i> 2015: <i>Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia.</i> 2015: <i>Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji</i>
	Ateoretyczność jako czynnik utrwalający status quo oceniania w edukacji	2010: <i>Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności.</i> 2011: <i>Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami.</i>	2018: <i>Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany</i> 2020: <i>Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego</i> b/o: <i>Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego.</i>
		2011: <i>Zaułki oceniania wczesnoszkolnego</i>	2016: <i>Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany.</i> 2018: <i>O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce.</i> 2024: <i>O kategorii funkcji oceny szkolnej: od normatywnych źródeł do dydaktycznego artefaktu.</i>

Pewnego wyjaśnienia wymaga rola, jaką w charakterystyce zmian prowadzących do przelamywania monoparadygmatyczności oceniania przypisuję monografii: *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami* (2011).

Książkę tę uznaję nie tylko za zwieńczenie pierwszego okresu mojego rozwoju naukowego, mającego swe prazródła w dydaktyce technologicznej, lecz przede wszystkim za **publikację ważą dla dynamiki cyklu**, inicjującą wiele wątków podejmowanych przeze mnie w późniejszych rozważaniach. Ponadto – co już ma znaczenie drugorzędne – jej drugie wydanie,



które ukazało się w 2017 roku, zdaje się wskazywać, że trafnie wypełniła ona „wyraźną lukę w literaturze dotyczącej oceniania szkolnego [...] wynikającą z wciąż w polskiej szkole inercyjnie obecnego bezrefleksyjnego traktowania oceny jako oczywistego, prostego w użyciu narzędzia pracy szkoły”<sup>19</sup>.

#### II.1.1. TEORETYCZNE MODELE OCENIANIA JAKO OTWARCIE PRZESTRZENI INTERPRETACYJNEJ

Rozdziały teoretyczne w zorientowanych obiektywistycznie pracach badawczych prezentują z reguły dosyć wąski zakres teorii, skupiając się na wybranych przesłankach niezbędnych do stworzenia empirycznego modelu badań (ustalenia przestrzeni zmiennych). Tak też było w mojej dysertacji doktorskiej. Natomiast w wydanej kilka lat później monografii, zatytułowanej: *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, bardzo znacząco poszerzyłam te ramy, ponieważ chciałam wyjść poza założenia dydaktyki technologicznej, które – jak się okazało – pozwalały na zinterpretowanie tylko części złożonych wyników badań własnych. Chcę przy tym zwrócić uwagę, że wykorzystanie w części tekstów, składających się na cykl, już omówionych wcześniej wyników badań własnych, jest po spełnieniu określonych warunków zgodne z założeniami analizy danych zastanych, uznawanej w metodologii nauk społecznych za strategię prowadzenia samodzielnych badań<sup>20</sup>.

Zasadność decyzji, by przedmiot moich zainteresowań osadzić w szerszym spektrum teorii pedagogicznych niż w doktoracie, potwierdzały również znane mi wyniki badań dotyczących nauczycielskich działań edukacyjnych, co ilustrują dwa wybrane przykłady. Pierwszy potwierdza, że nieprzejrzystość praktyk oceniania szkolnego jest ich wyjątkowo trwałą cechą, której nie potrafią znacząco ograniczyć nawet ci nauczyciele, którzy posiadają wykształcenie pomiarowe<sup>21</sup>. Co znamienne, wniosek ten sformułowano na podstawie badań ilościowych prowadzonych w Stanach Zjednoczonych, czyli w kraju ze znacznie dłuższą tradycją wdrażania oceniania opartego na pomiarze dydaktycznym niż miało to miejsce w Polsce. Za przekonujące wyjaśnienie tego zjawiska, niesprzeczne z odczytaniem wyników przez autorkę badań amerykańskich, uznałam występowanie indywidualnych teorii nauczycieli, rozumianych jako typ wiedzy w działaniu, łączący w sobie elementy poznawcze, emocjonalne i aksjologiczne. Dzięki temu, że te nauczycielskie teorie – badane w Polsce, zgodnie z paradygmatem interpretatywnym – uważane są za rodzaj filtra poznawczego, umożliwiają nauczycielom adaptowanie się do zmiennych warunków działania oraz nadawanie im sensu bez rezygnowania ze swoich przekonań, często przyjmujących postać imponderabiliów<sup>22</sup> (więcej w: > 2008: *Strategia przejścia ...*).

Trzeba przy tym dodać, że owe dynamicznie zmieniające się warunki oceniania, których doświadczali polscy nauczyciele, uczestniczący w prowadzonych przeze mnie badaniach, wy-

<sup>19</sup> D. Klus-Stańska, fragment recenzji wydawniczej, cytowanej na tylnej okładce monografii: *Nauczycielskie praktyki*, dz. cyt.

<sup>20</sup> Więcej np. w: M.P. Johnston (2014), *Secondary Data Analysis: A Method of which the Time Has Come*. „Qualitative and Quantitative Methods in Libraries”, nr 3; B. Borowska-Beszta, U. Bartnikowska, K. Ćwirynkało (2017), *Analiza wtórna jakościowych danych zastanych: przegląd założeń teoretycznych i aplikacji metodologicznych*. „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, t. II, nr 1.

<sup>21</sup> Np. S. Brookhart (1993), *Teachers` Grading Practices: Meaning and Values*. „Journal of Educational Measurement”, Summer, Vol. 30, No. 2, s. 123-142.

<sup>22</sup> Zob. np.: K. Polak (1999), *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

tworzane były przede wszystkim przez rosnące znaczenie przypisywane systemowi egzaminowania zewnętrznego w naszym kraju, silnie powiązanego z pomiarem dydaktycznym (więcej w: > 2008: *Strategia przejścia ...*, s. 223-231; > 2011: *Nauczycielskie...*, s. 71-85).

Decyzja o przesunięciu w monografii, zatytułowanej: *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami* (2011), punktu ciężkości rozważań z dokonywania oglądu praktyki szkolnej przez pryzmat jednego modelu teoretycznego, w stronę złożonych strategii nauczycielskich, znalazła swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w tytule publikacji. Przede wszystkim jednak umożliwiła włączenie w przestrzeń przedmiotu badań tych codziennych działań nauczycieli, które rozgrywają się w strefie napięć między teorią i praktyką, bez potrzeby uznawania ich za pożądane lub dysfunkcyjne. Dostarczyła również przesłanek do zmodyfikowania perspektywy, z jakiej dokonałam rekonstrukcji modeli teoretycznych oceniania.

Na przełomie wieków XX i XXI dominowały w polskiej pedagogice typologie opozycyjne, zgodne z logiką heterodoksyjnego zwalczania się paradygmatów<sup>23</sup>. Tę z nich, która wiązała się z ocenianiem, spopularyzował profesor Bolesław Niemierko<sup>24</sup>, który przeciwstawił dydaktykę technologiczną zarówno autorytarności herbartyzmu, jak i nadmiernej swobodzie, kojarzonej ze radykalnymi podejściami humanistycznymi.

Natomiast w opracowanym przeze mnie, także opozycyjnym ujęciu modeli oceniania (> 2011: *Nauczycielskie...*, s. 33), przesunęłam nieco punkty ciężkości, wykorzystując klasyfikację ideologii pedagogicznych, zaproponowaną przez L. Kohlberga i R. Mayer<sup>25</sup>, oraz koncepcję współistnienia paradygmatów stworzoną przez R.G. Paulstona<sup>26</sup>. Z tej pierwszej wybrałam dwie orientacje dydaktyczne, powszechnie uznawane za najsilniej oddziałujące na współczesną szkołę, czyli transmisję kulturową obejmującą dydaktykę technologiczną) i progresywizm, mocno dziś wspierany argumentacyjnie przez konstruktywizm. Świadomie pominęłam wywieziony z ideologii romantyzmu radykalny humanizm, biorąc pod uwagę: (1) programową niezgodę przedstawicieli tego nurtu na jakiegokolwiek kontrolowanie i ocenianie ucznia; (2) silne uwikłanie tego podejścia w starcia ideologiczne z dziedzictwem herbartyzmu i koncepcjami genetycznie powiązanymi z behawioryzmem. Uznałam bowiem – za socjologiem edukacji, R. Meighanem<sup>27</sup> – że silne antynomie będą raczej polaryzować stanowiska, zamiast sprzyjać otwieraniu przestrzeni indywidualnych nauczycielskich wyborów między biegunami wyznaczonymi przez utrwalone tradycją myślenie o ocenianiu z jednej strony oraz nieautorytarne i niestandardowe rozwiązania – z drugiej (więcej w: > 2008: *Strategia przejścia ...*, ale także w części II.2. autoreferatu).

Dążąc do tego, by w pewnym zakresie ograniczyć tendencję do wzajemnego wykluczania się opozycyjnych orientacji dydaktycznych, nie zakładałam jednak – jak sugerowali wówczas

<sup>23</sup> R.G. Paulston (1993), *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE; . Z. Kwieciński (2000), *Demokracja w edukacji czy edukacja dla demokracji*. W: tenże, *Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań-Olsztyn: Wydawnictwo EDYTOR.

<sup>24</sup> Zob. m.in: B. Niemierko (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką*, dz. cyt. Klasyfikacje te, upowszechniane w też w innych publikacjach B. Niemierki, do dziś bywają przywoływane w tekstach metodycznych i popularyzatorskich poświęconych ocenianiu.

<sup>25</sup> L. Kohlberg, R. Mayer (1993), *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE.

<sup>26</sup> R.G. Paulston (1993), *Pedagogika porównawcza ...*, dz. cyt.

<sup>27</sup> R. Meighan (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK.

niektórzy z badaczy - że ograniczony radykalizm dydaktyk konstruktywistycznych będzie sprzyjał ich połączeniu z technologią kształcenia<sup>28</sup>. Wymagałoby to bowiem zbyt daleko idących kompromisów co do ujednoczenia rozumienia w obu podejściach kluczowych założeń teoretycznych, dotyczących zwłaszcza: koncepcji wiedzy, roli celów kształcenia oraz charakteru relacji nauczyciela z uczniami<sup>29</sup> (por. modele procesu uczenia się w: > 2011: *Nauczycielskie...*, s. 23 i 29).

**Omówiona perspektywa teoretyczna jest ważna dla całości prezentowanego cyklu**, ponieważ wyznacza najszersze ramy podejmowanego w publikacjach namysłu nad ocenianiem w edukacji (zob.np.: > 2015: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej*), a ponadto współbrzmi z najnowszymi chronologicznie klasyfikacjami paradygmatycznymi dydaktyki<sup>30</sup> (zob.: > b/o: *Paradygmatyczne granice ...*). Można ją zatem uznać za rodzaj trampoliny dla dalszych poszukiwań, a **stopniowe wypełnianie tych ram aspektami dydaktycznymi i pozadydaktycznymi, ważnymi dla poszerzonego rozumienia przedmiotu badań**, będą omawiała w kolejnych częściach autoreferatu.

#### II.1.2. ZREDEFINIOWANIE CELÓW OCENIANIA JAKO WARUNEK ZMIANY PRAKTYKI EDUKACYJNEJ

Ważnym, choć nie jedynym impulsem do podjęcia namysłu nad potrzebą zróżnicowania i ponownego określenia celów oceniania było wprowadzenie egzaminów zewnętrznych do polskiego systemu edukacji. Uwypukliło ono niedocenianą w dydaktycznym myśleniu o ocenianiu szkolnym – choć obecną w refleksji pedagogicznej – kwestię wpływu wywieranego na codzienność kształcenia przez politykę oświatową i społeczny kontekst funkcjonowania placówek edukacyjnych. Unaocznilo też konieczność poszukiwania rozwiązań, które pozwoliłyby praktykom oceniania w szkole zachować odrębność od procedur egzaminacyjnych (zob. np. tekst spoza cyklu, ale powiązany z nim merytorycznie: → zał. 4.2, p. II.2: 2005: *Między młotem...*). Podobnej inspiracji w przypadku oceniania w szkole wyższej dostarczyło wdrażanie systemu bolońskiego i powiązanych z nim Krajowych Ram Kwalifikacji. Natomiast niejako poza tymi zagadnieniami zdawało się lokować ocenianie we wczesnej edukacji, oficjalnie powołującej się na źródła progresywistyczne, a z czasem – na konstruktywistyczne (zob.: > 2009: *Ocena opisowa...*; > 2020: *Przeoczony dyskurs ...*).

Dla przejrzystości dalszego wywodu chcę wyjaśnić na wstępie, że – w proponowanym przeze mnie ujęciu – cel oceniania wyznacza jego relacje z uczeniem się i jego celami, a także określa najbardziej stosowny sposób gromadzenia danych do oceny, zasady ich interpretowania, prezentowania i wykorzystania wyników. W efekcie zarysowuje również obszary władzy, odpowiedzialności i poczucia sprawstwa podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia (wątki te krytycznie rozwijam m.in. w: > 2015: *Uczniowskie poczucie sprawstwa...*; > 2015: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej...*; 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu...*; > 2020: *Przeoczony dyskurs ...*).

Podjmując w publikacjach z lat 2008-2011 zagadnienia celów oceniania szkolnego, sięgnęłam do trzech klasyfikacji występujących w literaturze przedmiotu, które zasadały się na:

<sup>28</sup> Tego typu sugestie dotyczyły możliwości podniesienia jakości istniejących systemów kształcenia poprzez włączenie w ich obszar niektórych cech konstruktywizmu dydaktycznego. Zob.: D. Lebow (1993), *Constructivist Values for Instructional Systems Design: Five Principles toward a New Mindset*, „Educational Technology Research and Development”, Vol. 41, No. 3.

<sup>29</sup> Zob. więcej: D. Klus-Stańska (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UW-M; Tejze (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>30</sup> D. Klus-Stańska (2018), *Paradygmaty dydaktyki*, dz. cyt.

- rozdzieleniu sądowego i roboczego kontekstu oceniania<sup>31</sup>, które uwzględniało mikrokonteksty relacji społecznych w klasie szkolnej, oraz – zbliżonemu do tej typologii, choć nie tożsamemu z nią – rozróżnieniu postaw nauczyciela-sędziego i nauczyciela-adwokata<sup>32</sup> (np.: > 2008: *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej ...*; > 2008: *Strategia przejścia ...*; > 2011: *Nauczycielskie ...*, s. 72-75; 105-106);
- dokonaniu podziału oceniania szkolnego na sumujące i kształtujące, co zyskiwało w Polsce na popularności w pierwszych latach XXI wieku<sup>33</sup>; przy czym szkolne ocenianie sumujące (*summative assessment*), wieńczone wystawieniem stopnia, uznawano także za różniące się od zewnętrznego oceniania egzaminacyjnego ze względu na odmienność wykorzystywanych procedur i narzędzi oraz rangę społeczną przypisaną wynikom (np.: > 2008: *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej ...*; > 2010: *Ocenianie kształtujące...*; > 2011: *Nauczycielskie ...* s. 75-85).

Pierwotnie sądziłam, że najprostszym rozwiązaniem napięć, jakie występują między przywoływanymi powyżej i z zasady opozycyjnymi wobec siebie podejściami, będzie **ponowne zdefiniowanie celów szkolnego oceniania oraz ich rozdzielenie na te, które zostaną podporządkowane uczeniu się ucznia, i te, służące kontrolowaniu jego wiedzy i umiejętności**. Każde z wyodrębnionych dzięki temu nauczycielskich działań oceniających zachowałoby swoją specyfikę, a zarazem wykazywało otwartość na wnioski wypływające z zastosowania odmiennego podejścia (> 2008: *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej ...*; > 2008: *Strategia przejścia ...*).

To funkcjonalistyczne w gruncie rzeczy rozwiązanie miało – dzięki wdrożeniu koncepcji oceniania kształtującego w nauczycielską praktykę – stworzyć w szkole warunki sprzyjające znaczącemu osłabieniu roli, jaką odgrywało sformalizowane ocenianie sumujące z nieodłącznie towarzyszącym mu stopniem, osadzone w kontekście sądowym i podporządkowane regulacjom zewnętrznym. Przydatność tej propozycji zdawały się wówczas potwierdzać dwie innowacyjne koncepcje oceniania: opracowana w Stanach Zjednoczonych *theory for classroom assessment* (więcej w: > 2011: *Nauczycielskie ...*, s. 77-78) oraz brytyjska – *assessment for learning* (więcej w: > 2010: *Ocenianie kształtujące...*). Również z polskich raportów badawczych wynikało, że systemowe wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych sprzyja spontanicznemu wytwarzaniu się odrębności szkolnego oceniania, które dostarcza odmiennej niż egzamin informacji o osiągnięciach uczniów<sup>34</sup>. Na podobną tendencję wskazywały też wyniki badań własnych (> 2011: *Nauczycielskie ...*, s. 335-337).

Jednak ogląd – omówionej i przez jakiś czas popularyzowanej przeze mnie propozycji (zob. → zał. 4.6, p. IV) – podjęty z perspektywy scharakteryzowanych powyżej opozycyjnych modeli teoretycznych (szczegóły → punkt II.1.1. autoreferatu), umożliwił mi dostrzeżenie jej pragmatycznego charakteru. Dokonana przez ten pryzmat analiza wyników badań własnych pozwoliła mi sformułować następujące wnioski:

<sup>31</sup> Za: Konarzewski K. (1999), *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (172).

<sup>32</sup> Za: Brookhart S. (1993), *Teachers' Grading Practices: Meaning and Values*, „Journal of Educational Measurement”, Summer, Vol. 30, No. 2.

<sup>33</sup> Podstawowym tekstem, powszechnie wówczas przywoływanym w publikacjach na temat oceniania kształtującego, była - tłumaczona na język polski - popularno-naukowa książeczka: P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. William D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć*. Warszawa: Civitas. Sporadycznie natomiast przywoływano Raport OECD (2006), *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*, ukazujący duże zróżnicowanie występujące w rozumieniu tego rodzaju oceniania.

<sup>34</sup> K. Konarzewski (2004), *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

1. W kontekście, jaki wytworzony został przez egzaminy zewnętrzne i regulacje systemowe, **nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami nie wiążą się z redefinicją celów oceniania szkolnego**, ale są jedynie jakąś wersją strategii przetrwania, która ma redukować negatywne skutki konfrontacji między trudnymi do pogodzenia oczekiwaniami i wartościami (> 2008: *Strategia przejścia ...*; > 2011: *Nauczycielskie ...*, s. 367-369).
2. **Ocenianie poza standardami**, osadzone w dydaktyce technologicznej, **nie prowadzi do zmiany relacji między nauczycielem i uczniem**, jak zakładał roboczy kontekst oceniania, ale zdaje się utrwać nauczycielską władzę nad uczeniem się. W takiej sytuacji edukacyjnej rośnie rola motywowania zewnętrznego za pomocą stopnia lub manipulowania kryteriami wymagań „na korzyść” ucznia, co bywa identyfikowane ze strategią adwokata (> 2008: *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej ...*; > 2011: *Nauczycielskie ...*, s. 348; 367-369).  
O ile zatem koncepcję roboczego kontekstu oceniania można uznać za zbliżoną do założeń oceniania kształtującego, inspirowanych teorią L.S. Wygostkiego, choć nie tożsamą z nimi (> 2010: *Ocenianie kształtujące...*), o tyle przyjęcie przez nauczyciela strategii adwokata jest możliwe jedynie w sytuacji oceniania sumującego, odwołującego się do ujednoczonych standardów wymagań. Wątki te rozwinęłam krytycznie w innych publikacjach (np.: > 2013: *Obiektywizm i sprawiedliwość...*).

Trudno przecenić wagę tych wniosków dla określania kierunków dalszego rozwoju omawianego cyklu publikacji. Dzięki nim dostrzegłam wyraźnie, że pewne klasyfikacje czy typologie oceniania zachowują swoją czytelność tylko dzięki temu, że biorą pod uwagę jedynie mikrokontekst klasy szkolnej. Każde zaś jego poszerzenie, które wykracza poza ramy szkoły i jej sformalizowane funkcje, a zwłaszcza uwzględnia codzienne praktyki i sprzeczne oczekiwania podmiotów zainteresowanych ocenianiem (np.: > 2008: *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej ...*; > 2011: *Nauczycielskie ...*, s. 276-321), prowadzi do odkrywania przestrzeni asymetrii, presji i zawłaszczeń (np.: > 2008: *Strategia przejścia ...*; > 2013: *Obiektywizm i sprawiedliwość...*; > 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu...*), co szerzej omówię w kolejnych częściach autoreferatu.

Ponadto ustaliłam, że niemożliwe jest rozdzielenie pragmatycznie zorientowanych celów codziennego oceniania na te, służące kontroli, i te, podporządkowane uczeniu się, ponieważ zachodzą między nimi liczne interferencje, które prowadzą bądź do konfliktów w codziennym szkolnym ocenianiu, bądź do przemilczania występujących w nim napięć. To skłoniło mnie z kolei do tego, by w dalszych badaniach jasno określać wybraną perspektywę teoretyczną, z której dokonuję oglądu danych, bo dzięki temu zabiegowi można identyfikować zarówno eksponowane jak i pomijane aspekty rozpoznawanego zjawiska<sup>35</sup>. Podejście to jest zbieżne z interpretatywną orientacją badawczą cyklu (zob. → punkt I.4. autoreferatu), ale jednocześnie nie przekreśla dążenia do przełamania monolitycznego myślenia o ocenianiu w edukacji, ponieważ nawiązuje do koncepcji przekładu międzyparadygmatycznego, która z założenia narusza ustanowione teoretycznie dualizmy ludzkiej aktywności<sup>36</sup>.

Najdalej idący wniosek z pojętych przeze mnie w latach 2008-2011 poszukiwań zmierzających do zredefiniowania celów szkolnego oceniania zakłada, że **warunkiem rzeczywistej**

<sup>35</sup> D. Klus-Stańska (2018) nazwała takie podejście „myśleniem teorią o praktyce”.

<sup>36</sup> Więcej na temat przekładu interparadygmatycznego w: J. Rutkowiak (2009), *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

zmiany w codziennym ocenianiu edukacyjnym<sup>37</sup>, która obejmuje także wdrożenie w praktykę oceniania kształtującego<sup>38</sup>, nie jest tylko rozdzielenie celów oceniania, ale przede wszystkim – **wywiedzione z konstruktywizmu – nowe rozumienie celów kształcenia** oraz nowy sposób posługiwania się nimi przez nauczycieli i uczniów (> 2010: *Ocenianie kształtujące...*; rozwiniecie i poszerzenie np. w: > 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu...*; > b/o: *Paradygmatyczne granice...*). Najbardziej ogólnie chodzi o to, by traktować cele kształcenia nie jak zoperacjonalizowane efekty do osiągnięcia, lecz jak intencje pedagogiczne, a przy tym radykalnie ograniczyć lub wykluczyć posługiwanie się stopniem szkolnym oraz stosować portfolio jako formę służącą samoocenie i ocenie indywidualnego rozwoju ucznia.

Wprowadzanie w obszar myślenia o ocenianiu szkolnym pojęć, które osadzone zostały w logice dydaktyk konstruktywistycznych, budziło w pierwszej dekadzie XXI wieku pewien opór i wywoływało nieporozumienia teoretyczne, zwłaszcza w obiektywistycznie nastawionym środowisku związanym z pomiarem sprawdzającym, żywo zainteresowanym tymi zagadnieniami. Świadczy o tym fragment napisanej przez profesora Bolesława Niemierkę recenzji wydawniczej zbioru, w którym znalazł się także mój popularnonaukowy tekst, zatytułowany: *Teoretyczne podstawy oceniania osiągnięć uczniów* (2010) (tekst spoza cyklu → zał. 4.6, p. IV.1.). Recenzent dostrzegł w moich rozważaniach inspiracje konstruktywistyczne i stwierdził, że namawiam „do porzucenia, rzekomo wywiedzionej z *behawioryzmu*, teorii pomiaru sprawdzającego na rzecz konstruktywistycznie pojętego i „współczesnego” *progresywizmu*”<sup>39</sup>.

Zasygnalizowane napięcie, wynikające z **poszerzenia przeze mnie założeń teoretycznych oceniania szkolnego o inną perspektywę paradygmatyczną**, zainicjowało długoletni owocny dialog o ocenianiu, jaki prowadziłam z prof. B. Niemierką, między innymi podczas cyklicznych konferencji poświęconych diagnostyce edukacyjnej (zob. → zał. 4.3. punkt 6: konferencje po doktoracie, nr 4, 14, 16, 20, 30, 35). Na tych konferencjach przedstawiałam między innymi wystąpienia o charakterze koreferatów, o których przygotowanie prosił mnie prof. B. Niemierko (zob. → zał. 4.3. punkt 6: konferencje po doktoracie, nr 4, 30, 35) prezentowałam też badawcze efekty zastosowania założeń, które uwzględniały ogląd zjawisk związanych z ocenianiem dokonywany przez pryzmat opozycyjnych stanowisk teoretycznych, co stopniowo zbliżało mnie do rozważenia przydatności ujęć hybrydycznych (więcej w: części II.2. autoreferatu).

### II.1.3. ATEORETYCZNOŚĆ JAKO CZYNNIK UTRWALAJĄCY *STATUS QUO* OCENIANIA W EDUKACJI

W tekstach składających się na cykl publikacji, przedkładanych jako osiągnięcie naukowe, stopniowo poszerzałam obszar znaczeń konstruktów teoretycznych, którego trzon stanowi przekonanie, że tylko **osadzenie codziennego oceniania** (nie zawsze zasadnie utożsamianego z kształtującym) **w przesłankach koncepcji konstruktywistycznych stwarza szansę na zachowanie jego odrębności oraz na gruntowną zmianę praktyki edukacyjnej** (> 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu...*; > 2020: *Przeoczony dyskurs ...*), tudzież **odświeżenie oceniania akademickiego** (np. > 2015: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej...*). Wymagało to ode mnie włączenia

<sup>37</sup> W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę, że używane przeze mnie pojęcie: codzienne ocenianie edukacyjne, jest pojęciem znaczeniowo szerszym zarówno od oceniania kształtującego, jak i od zaproponowanej przez B. Niemierkę definicji oceniania powszedniego (B. Niemierko, *Ocenianie szkolne ...*, dz. cyt.).

<sup>38</sup> P. Black, D. Wiliam D. (2009), *Developing the theory of formative assessment*. „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, nr 21 (1).

<sup>39</sup> Przytoczenia za niepublikowaną recenzją wydawniczą, napisaną przez B. Niemierkę (archiwum autorki).

w obszar namysłu zagadnień dotyczących niehierarchicznego charakteru relacji między ocenianym i oceniającym, których łączy wspólna sytuacja zadaniowa, uznawana za sensowną przez obu partnerów interakcji poznawczej. Kwestii tej nie powiązałam jednak z humanistycznym odrzuceniem zewnętrznych celów kształcenia, ale z elastycznym i spersonalizowanym do nich podejściem, które wyklucza pracę równym frontem i skupianie się na osiągnięciu określonego wyniku w wyznaczonym czasie.

Osadzenie koncepcji oceniania w tak rozumianej sytuacji dydaktycznej pociąga za sobą konieczność zaakceptowania pewnego subiektywizmu nauczycielskiego oceniania. Jest on jednak w tym przypadku równoważony znaczną autonomią ucznia i jego rzeczywistym udziałem w procesie oceniania własnych osiągnięć. Ustalana w ten sposób ocena – której nie można sprowadzić do wystawienia stopnia – nie jest zatem ograniczana możliwościami poznawczymi jednej osoby, ale zyskuje walor intersubiektywizmu, dzięki czemu pozwala na wspólne poznanie uczenia się jednostki i stosowne wspieranie tego procesu (najpełniejsza charakterystyka w: > b/o: *Paradygmatyczne granice...*).

Z perspektywy nakreślonego konstruktu teoretycznego kilkakrotnie analizowałam zjawiska powiązane z nauczycielskim ocenianiem, w tym ze spopularyzowanym w Polsce ocenianiem kształtującym typu *assessment for learning*. Wnioski z tych eksploracji, przedstawione w publikacjach zaliczonych do prezentowanego cyklu, można sprowadzić do kilku rozbudowanych konkluzji, charakteryzujących ujawnione w badaniach własnych **tendencje, powszechne w praktyce codziennego oceniania w edukacji:**

1. **Przemilczenia lub pominięcia** dotyczą – z reguły niemożliwych do rozstrzygnięcia poza teorią pedagogiczną – sprzeczności, które występują między deklarowaną w ocenianiu kształtującym konstruktywistyczną troską o indywidualny rozwój ucznia a bezdyskusyjnym akceptowaniem zewnętrznie ustalonych efektów kształcenia (> 2010: *Ocenianie kształtujące...*). Prowadzi to do podporządkowania codziennego oceniania szkolnego dyskursowi efektywności, który jest utrwalony w społecznych i potocznych oczekiwaniach, a zarazem wpisuje się w transmisyjne podejście do nauczania/uczenia się (> 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu...*). Nie stanowi to jednak przeszkody, by w jego obszarze korzystano z zasobów słownictwa zaczerpniętego z konstruktywizmu, zwłaszcza z koncepcji L.S. Wygotskiego, wypaczając jego teoretyczne sensy (> 2020: *Przeoczony dyskurs ...*).

Podobną tendencję można dostrzec w ocenianiu akademickim, w którym od czasu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji deklaracyjnie głoszony jest postulat indywidualizacji kształcenia. Okazuje się on jednak dużo mniej znaczący od administracyjnych zabiegów zmierzających do stworzenia spójnego systemu kwalifikacji, co sprawia, że dążenia do trafnego oceniania ustępują zabieganiu o jego rzetelność, ograniczaną najczęściej do lokalnej porównywalności wyników (> 2015: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej...*; > 2016: *Egzaminowanie w szkole wyższej...*)<sup>40</sup>.

2. **Normalizacja i biurokratyzacja** przejawiają się w ocenianiu w różny sposób, ale zawsze towarzyszy im zdefiniowanie zewnętrznych wymagań i szczegółowych administracyjnych

<sup>40</sup> Rozwinięcie i pogłębienie tego wątku zawiera artykuł, zaliczony do ścieżki towarzyszącej cyklowi: G. Szyling (2016), *Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie)zamierzonych skutków*. „Rocznik Andragogiczny”, t. 23. (> zał. 4.1, p. 1.D.4.)

procedur, które z założenia mają służyć obiektywizacji<sup>41</sup>. Na przykład: ocenianie kształtujące zostało w praktyce edukacyjnej silnie powiązane z jasnymi zasadami i przydatnymi narzędziami. Mają one – z założenia – dostarczać uczniowi informacji zwrotnej o poczynionych przez niego postępach, ale w gruncie rzeczy nabierają charakteru instrukcji kierującej dalszym uczeniem się, rozumianym jako „zamykanie luki”<sup>42</sup> między aktualnymi wynikami osiąganymi przez jednostkę ich oczekiwanym, ujednoczonym wzorcem (> 2010: *Ocenianie kształtujące...*). Wskazuje to na przewagę, jaką w codziennym szkolnym ocenianiu zyskują: analityczne podejście do przedmiotu oceny oraz nastawienie na obserwowalny efekt uczenia się (> 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu...*). Główna rola w definiowaniu „standardów sukcesu” jest przy tym przypisywana nauczycielowi, jego doświadczeniom, oczekiwaniom oraz zakresowi treści realizowanych podczas zajęć. W tej sytuacji uczniowi pozostaje zrozumienie kryteriów sukcesu, zgodnych z podstawą programową i nauczycielskimi wymaganiami, podporządkowanie się im i dążenie do ich osiągnięcia (> b/o: *Paradygmatyczne granice*).

Zbliżoną normalizację praktyk oceniania można zaobserwować w kształceniu akademickim. Jest ona powiązana między innymi z zastosowaniem „języka efektów uczenia się”<sup>43</sup> w sylabusach oraz programach, a także z umowną ilościową normą, określaną przez regulaminy studiów. Jej środowiskowa specyfika polega jednak na tym, że lokalnym regulacjom obowiązującym danej szkole wyższej nadaje się taką rangę, jak prawu oświatowemu obowiązującemu we wszystkich szkołach (> 2015: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej...*; > 2016: *Egzaminowanie w szkole wyższej...*). To rodzi kolejne problemy, które jednak wykraczają poza ramy zagadnienia omawianego w tym miejscu<sup>44</sup>.

Za najbardziej znamienne dla podejmowanej kwestii uważam to, że przywołane zjawiska występują w swej uproszczonej, ale wyjaskrawionej wersji także w codziennym ocenianiu we wczesnej edukacji, które jest powszechnie i dosyć rygorystycznie podporządkowane efektom zawartym w podstawie programowej lub autorytarnie ustalonym przez nauczyciela (> 2015: *Uczniowskie poczucie sprawstwa...*)<sup>45</sup>. Tymczasem ocena opisowa – wprost wywiedziona ze źródeł progresywistycznej pedagogiki – z mocy prawa oświatowego przybiera na tym etapie kształcenia charakter sumujący (> 2009: *Ocena opisowa ...*). W efekcie zaś odrywa się od uczenia się dziecka, stając się nieprzydatnym, biurokratycznym dokumentem (> 2020: *Przeoczony dyskurs ...*).

3. **Redukcje pojęciowe** są powiązane z omówionymi uprzednio tendencjami, czyli przemilczeniami i normalizacją. Trafnie zjawisko to zdaje się ilustrować kategoria informacji

<sup>41</sup> Ten instytucjonalny aspekt szkolnego oceniania podejmuję i rozwijam w artykule, zaliczonym do ścieżki towarzyszącej cyklowi: G. Szyling (2015), *Ewaluacja szkolnych systemów oceniania uczniów. Poszukiwanie znaczeń*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4 (→ zał. 4.1, p. 1.D.3.)

<sup>42</sup> Pojęcie to jest w Polsce przywoływane powszechnie za D. R. Sadlerem (1989), *Formative assessment and the design of instructional systems*. „Instructional Science”, nr 18, ale w naszym systemie edukacyjnym nabiera innego sensu. Wątpliwości budzi też wiązanie go z założeniami konstruktywizmu.

<sup>43</sup> Wątek ten krytycznie zanalizowałam w innym kontekście kształcenia, w artykule niezaliczonym do cyklu: G. Szyling (2009), „*Językiem wymagań*”. *Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 5 spec. (→ zał. 4.2, p. 5.C.1.)

<sup>44</sup> Podjęłam je w artykule, zaliczonym do ścieżki towarzyszącej cyklowi: G. Szyling (2016), *Koncepcja walidacji...*, dz. cyt. (→ zał. 4.1, p. 1.D.4.)

<sup>45</sup> Pewnych wyjaśnień tej sytuacji dostarczają wyniki analizy przedstawione w artykule, zaliczonym do ścieżki towarzyszącej cyklowi: G. Szyling (2019), *Atofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów*. „Problemy Wczesnej Edukacji”. Nr 4 (47). (→ zał. 4.1, p. 1.D.5.)



zwrotnej. Jej prosta i bezdyskusyjna definicja została spopularyzowana w Polsce dzięki upowszechnianiu się oceniania kształtującego typu *assessment for learning* (> 2010: *Ocenianie kształtujące...*), utrwalając powszechne przeświadczenie o oczywistości i jednorodności mechanizmów, które kierują ocenianiem, a zarazem motywują do uczenia się. Z kolei – wspomniane już – bezpośrednie powiązanie *formative feedback* zewnętrznymi lub nauczycielskimi wymaganiami oraz podporządkowanie jej zadaniom motywacyjnym sprawia, że nie tylko kieruje ona efektywnym i zarazem obserwowalnym osiągnięciem założonych efektów (> 2008: *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej ...*; > 2010: *Ocenianie kształtujące...*), ale w pewnym zakresie przejmując rolę technologicznie rozumianego stopnia szkolnego<sup>46</sup>, od którego stosowania w ocenianiu deklaracyjnie się odcina.

To uwikłanie codziennego oceniania – także kształtującego – w procedury, regulaminy, normy i dyskurs efektywności oraz obarczenie go zadaniami motywacji do uczenia się wzmacnia dominację nauczyciela i hierarchiczne relacje panujące w klasie szkolnej (np. > 2011: *Zaułki oceniania...*) oraz radykalnie ogranicza poczucie uczniowskiego sprawstwa (np. > 2015: *Uczniowskie poczucie sprawstwa...*; > 2015: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej...*).

Co więcej, sprzeczności, które występują między utrwaloną przez lata praktyką oceniania sumującego za pomocą stopnia, a teoretycznymi założeniami oceniania kształtującego, hipotetycznie mającego ją odnowić dzięki informacji zwrotnej, są w powszechnym dyskursie z reguły przemilczane lub zredukowane poprzez wtłaczanie złożonych pojęć i relacji w ramy uproszczonych definicji (> 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu...*), konserwujących *status quo*.

Najpełniejszą analizę zjawiska redukcji pojęciowych związanych z ocenianiem zawarłam w artykule opublikowanym w 2018 roku, w „Kwartalniku Pedagogicznym”: *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku krytycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce* (→ zał. 4.1, p. 1.B.8.).

Uznając *formative feedback* za konstrukt społeczno-kulturowy, rozpatrzyłam sensy nadawane jej zarówno w teoriach kształcenia i metaanalizach badań psychologicznych, jak też w praktyce edukacji w szkole wyższej i jej społecznym kontekście. Przyjęcie takiej perspektywy pozwoliło mi **poszerzyć pole konstruktu teoretycznego**, które określiłam na wstępie tej części autoreferatu. Jest to po części uzasadnione zasygnalizowaną już trudnością w jasnym rozdzieleniu tendencji, charakteryzujących praktyki codziennego oceniania w edukacji, takich jak przemilczenia, normalizacja i redukcje pojęciowe, ale przede wszystkim umożliwia podjęcie dyskusji z przypisywaną informacji zwrotnej mocą sprawczą w procesie paradygmatycznego przesunięcia kształcenia akademickiego z kierowanego nauczania ku uczeniu się jednostki.

Wnioski wyciągnięte z przeprowadzonych analiz problematyzują wiele kwestii dydaktycznych związanych z informacją zwrotną jako formą oceniania, a zwłaszcza ujawniają jej złożone relacje ze stanowieniem celów uczenia się, które są zawsze „czyjeś” i od kogoś zależą. To otwiera obszar myślenia o ocenianiu oraz o jego aspektach motywacyjnych na kwestie emocjonalnego angażowania uczących się w osiągnięciu efektów kształcenia oraz zagadnienie lokalizacji źródła kontroli tych wyników na zewnątrz lub wewnątrz jednostki. Przyjęta przeze mnie perspektywa pozwoliła spojrzeć na informację zwrotną jak

<sup>46</sup> Chodzi o stopień ustalony dzięki zastosowaniu uściślonych procedur pomiarowych, odniesiony do wymagań programowych i opatrzoney stosownym komentarzem. Więcej w.: B. Niemierko, *Ocenianie szkolne ...*, dz. cyt.

na kategorię niejednoznaczną, rodzaj przydatnego w ocenianiu narzędzia, które pozwala jednostce podejmować aktywność w danej rzeczywistości edukacyjnej, aktywność, o której charakterze i skutkach decyduje zmienna konfiguracja wielu czynników, w tym przede wszystkim postawa osoby ją podejmującej (> 2018: *O informacji zwrotnej...*; zob. także wcześniejsze ujęcie zagadnienia: > 2008: *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej ...*).

Omówione ustalenia badawcze dostarczyły przesłanek do sformułowania wniosku, że wąskie i pragmatyczne definiowanie złożonych pojęć, takich jak na przykład *formative feedback* i ocenianie kształtujące, **uaktywnia** – dzięki przemilczeniom, normalizacji i redukcjom – **myślenie o ocenianiu jako obszarze oczywistym i ateoretycznym**, choć w gruncie rzeczy jest on zdominowany przez niekrytyczne podporządkowanie się programom nauczania i wywiedzione z behawioryzmu wzorce motywacji (zob. też: > 2020: *Przeoczony dyskurs ...*; > b/o: *Paradygmatyczne granice...*). W efekcie zaś nie tylko ogranicza znacząco autonomię poznawczą uczących się, ale też wraz z obowiązującymi rozwiązaniami systemowymi **utrwała codzienność oceniania, podporządkowanego celom sumującym, i unieruchamia je w potocznych schematach poznawczych i metodycznym instrumentalizmie**.

Do podobnych konkluzji doprowadziło też zbadanie, jakie – niekoniecznie uświadomione – przesłanki teoretyczne kryją się za praktykami egzaminowania w szkole wyższej i koncepcją Krajowych Ram Kwalifikacji (> 2016: *Egzaminowanie w szkole wyższej...*). Specyfika tych analiz wynikała z faktu, że jedną z równorzędnych perspektyw oglądu realiów akademickiego egzaminowania uczyniłam założenia dydaktyki technologicznej<sup>47</sup>, ponieważ od nich deklaracyjnie odcinali się ówczesni reformatorzy szkolnictwa wyższego, zapowiadający inicjowanie zmiany paradygmatycznej w kształceniu uniwersyteckim. Nie tyle zatem poszerzyłam ramy oceniania jako konstruktu teoretycznego, ile **zwielokrotniłam opcje teoretyczne**, z których dokonałam oglądu zjawisk występujących w jego obszarze.

Za znamienne uważam, że dane z tych badań, zestawione na zasadzie triangulacji z już omówionymi w tej części autoreferatu, potwierdzają **ateoretyczne znieruchomienie** zarówno oceniania akademickiego, jak i dydaktyki, która wyznacza jego ramy. Inercyjny charakter myślenia o uniwersyteckim egzaminowaniu utrwała realny zakres władzy sprawowanej przez nauczycieli akademickich nad sposobem powiązania egzaminowania z kształceniem, ale sam też jest przez to zjawisko utrwalany. Tym samym wzmacnia się przewaga nauczania nad samodzielnym uczeniem się, oraz asymetria relacji między egzaminatorem i egzaminowanym. Za kluczowe jednak uważam to, że traktowanie egzaminu w szkole wyższej jak neutralnego narzędzia czyni go kategorią dydaktycznie przezroczystą, czyli lokuje poza obszarem pedagogicznego namysłu i umożliwia pragmatyczne modelowanie nadawanych mu sensów (> 2016: *Egzaminowanie w szkole wyższej...*).

W zdecydowanej większości publikacji, które omówiłam w tej części autoreferatu, zwracam uwagę na rolę, jaką w utrwalaniu kostyczności i ateoretyczności oceniania odgrywa znaczenie przypisywane na każdym etapie kształcenia osiągnięciu ustalonych *a priori* efektów uczenia się, sprowadzonych najczęściej do ich zoperacjonalizowanej formy. W takiej sytuacji edukacyjnej, którą charakteryzuje obiektywistyczna pewność co do merytorycznego zakresu

<sup>47</sup> Podobną perspektywę przyjął w artykule dotyczącym diagnozowania we wczesnej edukacji, zaliczonym do *ścieżki towarzyszącej cyklowi*: G. Szyling (2019), *Atrofia nieformalnej diagnostyki ...*, dz. cyt.

przedmiotu oceny, na plan pierwszy wysuwa się poszukiwanie odpowiedzi na **pytanie o techniczną poprawność, czyli o to, jak oceniać, by nie tylko ustalić, czego nauczył się uczeń, ale też przy okazji wpłynąć na jego postawę wobec uczenia się**. Ten drugi z wymienionych aspektów – zorientowany na osiągnięcie doraźnych efektów – często zdaje się wyczerpywać zakres pytań o cele oceniania, i to niezależnie od tego, czy nauczyciel wystawia stopień, czy posługuje się oceną opisową, czy informacją zwrotną (zob. np.: > 2011: *Zaülki oceniania...*).

Powiązalaam merytorycznie tę właściwość nauczycielskich praktyk z funkcjami przypisywanymi ocenie szkolnej, czyli kategoriä znacznie dluzej obecna w obszarze dydaktyki i popularniejsza niz zröznicowane cele oceniania. Poddałam ja wielostronnej analizie, której wyniki przedstawiłam w artykule, opublikowanym w 2024 roku, zatytułowanym: *O kategorii funkcji oceny szkolnej: od normatywnych źródeł do dydaktycznego artefaktu*. Sformułowane w nim wnioski potwierdzają omówione już wcześniej w tym autoreferacie konsekwencje ateoretyczności oceniania, czyli konserwowanie istniejącego kształtu polskiej edukacji, a zwłaszcza **pragmatyczne akceptowanie przez system edukacyjny stopnia szkolnego jako formy, która pozytywnie – w określonych warunkach – motywuje do uczenia się**.

Jednak, co wykazałam w artykule, redukowanie złożonego charakteru oceniania szkolnego do oczywistych lub pożądaných relacji nie skutkuje jedynie metodyczną postulatywnością i przemilczaniem napięć, ale **uwstecznia myślenie o tym obszarze**. Pojęcia, które odrywają się od ontologicznych i epistemologicznych założeń dydaktyk, które je powołały do życia – podobnie jak funkcje oceny szkolnej oderwały się od swoich normatywných źródeł – przypominają skamielinę niepoddającą się interpretacji, która trwa mimo niedostosowania do współczesnej wiedzy i realiów, paraliżując zmiany w teorii i praktyce edukacyjnej, czyli także teorii i praktyce oceniania.

Kończąca artykuł propozycja nadania kluczowej roli celom oceniania jest już silnie powiązana z poszukiwaniami badawczymi, które przedstawię w kolejnej części autoreferatu.

## II.2. OCENIANIE W EDUKACJI WOBEC ZŁOŻONOŚCI RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ. KU ROZWIĄZANIOM HYBRYDOWYM

### II.2.A. Wprowadzenie

Przedstawione w pierwszej części autoreferatu (→ II.1.), a gromadzone na przestrzeni kilku lat wyniki badań własnych uznałam za uprawniające mnie do sformułowania wniosku, że w codziennym ocenianiu nie sposób zachować przejrzystých, dualnych podziałów, ponieważ wydzielone w ten sposób obszary wchodzą ze sobą w liczne interakcje. Z kolei – czy to świadome, czy niezamierzone – uproszczenia i ograniczenia zakresu znaczeniowego pojęć oraz ram definicyjnych kategorii powiązanych z ocenianiem w edukacji tylko pozornie porządkują ten obszar i występujące w nim relacje.

Niedostrzeganie napięć lub sprowadzenie ich do przejawów dysfunkcji systemu, które można w określonych warunkach wyeliminować, prowadzi do zamknięcia oceniania na dialog oraz zaakceptowania jego zdroworozsądkowego postrzegania. To z kolei wiąże się z pomijaniem różnorodności teoretycznej, występującej w naukach społecznych, oraz złożoności nauczycielskich praktyk i uczniowskich doświadczeń, a w konsekwencji uwstecznia refleksję teoretyczną nad ocenianiem, hamując również rozwój dydaktyki jako subdyscypliny pedagogiki.

Można dostrzec zbieżność między syntetycznymi wnioskami z badań własnych a narastającym w XXI wieku zainteresowaniem nauk społecznych **złożonością współczesnej rzeczywistości**, której nie da się zredukować do dualizmów lub sprowadzić do prostej sumy składających się na nią części<sup>48</sup>. Często bowiem efekty systemowe mają odmienny charakter niż cechy i sposoby działania części danego systemu<sup>49</sup>. W związku z tym wielu współczesnych socjologów i filozofów przyjmuje, że struktura powiązań między elementami rzeczywistości ma charakter dynamiczny, dlatego przypomina kłęczę, splot lub sieć<sup>50</sup>, co kieruje zainteresowanie badaczy ku przestrzeniom rozciągającym się „pomiędzy” przeciwieństwami.

Podobnie, jak w naukach społecznych, także w pedagogice pojawiło się zainteresowanie złożonością. Jednym z tego przejawów jest postulowanie, by poszczególne i różniące się od siebie teorie traktować jak odmienne horyzonty poznania, które zapraszają do poszukiwania „niespodziewanych połączeń, analogii, znaczeń pomiędzy rzeczywistościami”<sup>51</sup>. W efekcie do wartościowane zostają takie właściwości sytuacji edukacyjnych, jak: niejednoznaczność, osadzenie w konflikcie i relacyjność<sup>52</sup> czy nawet chaos<sup>53</sup>, co wiąże się ze **zmianą ontologicznych i epistemologicznych przesłanek myślenia o badaniu** tego obszaru<sup>54</sup>. W tym ujęciu zmianie ulega też język opisu rzeczywistości, o którego specyfice decydują „pulsujące kategorie”<sup>55</sup>, „migotanie znaczeń”<sup>56</sup> czy wreszcie ambiwalencja<sup>57</sup>. Tę ostatnią z wymienionych Lech Witkowski łączy z ideą dwoistości oraz uwikłaniem zjawisk społecznych w dwubiegunowe napięcia, twierdząc, że tylko oscylowanie między sprzecznościami prowadzi do rozpoznawania niejednoznaczności złożonych stanowisk i sytuacji edukacyjnych<sup>58</sup>.

## II.2.B. Zakres omawianych zagadnień

Zaakceptowanie tezy o relacyjności i uwikłaniu sytuacji edukacyjnych w – nie zawsze uświadomione – sploty przeciwieństw, wymagało od mnie pojęcia namysłu, jak w tak rozumianej

<sup>48</sup> Np.: U. Beck (2002), *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar; J. Urry (2005), *The Complexity Turn. „Theory, Culture & Society”*, 2005, Vol. 22 (5); A. Giddens (2008), *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo UJ; Z. Bauman (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW; M. Krajewski (2013), *Przeciwzłożoność. Polityki prostoty*. „Studia Socjologiczne”, nr 3 (211).

<sup>49</sup> Np.: K. Abriszewski (2011), *Hybrydy i sprawczość. Czego uczy nas USOS wbrew intencjom jego promotorów?* W: A. Mica, P. Łuczeczek (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna*. Pszczółki: Wydawnictwo Orbis Exterior.

<sup>50</sup> Np.: B. Latour (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii Aktora-Sieci*. Kraków: Universitas; B. Latour (2011), *Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Studium z antropologii symetrycznej*. Warszawa: Oficyna Naukowa; G. Deleuze, F. Guattari (1988), *Kłęczę* (fragm. *Mille plateaux*). „Colloquia Communia”, nr 1-3; W. Abriszewski (2010); *Wszystko otwarte na nowo. Teoria Aktora-Sieci i filozofia kultury*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

<sup>51</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 116.

<sup>52</sup> Np.: Z. Kwieciński, L. Witkowski (1993, red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”; Z. Kwieciński, L. Witkowski (1990, red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń, Wydawnictwo UMK; T. Szkudlarek (2004), *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*. „Ars Educandi” 2004, tom IV.

<sup>53</sup> D. Klus-Stańska (2005), *Dydaktyka wobec chaosu...*, dz. cyt.

<sup>54</sup> Zob. więcej w: B. Śliwerski (2011), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls..

<sup>55</sup> J. Rutkowiak (1995), „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, dz. cyt.

<sup>56</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek (2009), *Kultura, tożsamość...*, dz. cyt.

<sup>57</sup> Np. H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

<sup>58</sup> L. Witkowski (2013), *Przełom dwoistości...*, dz. cyt.

## AUTOREFERAT

przestrzeni edukacyjnej ulokować codzienne ocenianie. Omówienie efektów tych poszukiwań podporządkuję dwóm głównym zagadnieniom:

1. Odkrywanie źródeł i obszarów ambiwalencji w ocenianiu, gdzie główną uwagę skieruję na:
  - a) polityczne uwikłania oceniania i konsekwencje tegoż dla kreowania świata związanych z nim wartości;
  - b) aksjologiczną nieprzejrzystość oceniania jako źródło wytwarzania pozoru edukacyjnego.
2. Potencjał rozwiązań hybrydowych, w którym uwzględnię:
  - a) poszukiwanie strategii przejścia między normatywnością oceniania sumującego i bliższym potrzebom ucznia ocenianiem kształtującym;
  - b) poszerzenie namysłu nad ocenianiem szkolnym o kategorię hybryd, w rozumieniu tego pojęcia zaproponowanym przez Bruno Latoura<sup>59</sup>;
  - c) wykorzystanie – za Dorotą Klus-Stańską<sup>60</sup> - koncepcji paradygmatów dydaktyki do zidentyfikowania pogranicznych bytów szkolnego oceniania.

W tabeli poniżej zamieszczam zestawienie publikacji, które omawiam lub przywołuję podczas charakteryzowania tej części mojego dorobku, którą zatytułowałam: „Ocenianie w edukacji wobec złożoności rzeczywistości społecznej. Ku rozwiązaniom hybrydowym”. Znajdują się one także w → [Załączniku 4.1](#).

Główny wątek	Zagadnienia szczegółowe	Publikacje z lat 2008-2011 (pierwsze dane, wstępne rozpoznania)	Publikacje poświęcone danemu zagadnieniu (kluczowe/rozwijające)	Publikacje przywołujące dane zagadnienie (wykorzystujące ustalenia z publikacji kluczowych)
Ocenianie w kontekście złożonych realiów edukacyjnych. Ku rozwiązaniom hybrydowym	Odkrywanie źródeł i obszarów ambiwalencji w ocenianiu	* Dane zgromadziłam, prowadząc badania zjawiska <i>drugiego układu wymagań</i> (→ 2007: praca doktorska). Wykorzystałam je również w następujących tekstach:  2008: <i>Strategia przejścia czy przetrwania - czyli dokąd zmierzają ocenianie szkolne?</i>  2011: <i>Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami.</i>	2009: <i>W pułapce sprzecznych oczekiwań. Wybrane aspekty oceniania osiągnięć szkolnych uczniów w kontekście ekonomicznego myślenia o edukacji.</i>  2013: <i>Obiektywizm i sprawiedliwość jako (nie)wygodne kategorie nauczycielskiego oceniania.</i>	2015: <i>Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia.</i> 2016: <i>Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany.</i> 2018: <i>Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany</i>  * Przywołane artykuły ze ścieżki towarzyszącej → 2015: <i>Ewaluacja szkolnych systemów oceniania uczniów. Poszukiwanie znaczeń.</i> 2016: <i>Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary redukcji i ich (nie)zamierzonych skutków</i>

<sup>59</sup> B. Latour (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne...*, dz. cyt.; tenże (2011): *Nigdy nie byliśmy nowoczesni...*; dz. cyt.

<sup>60</sup> D. Klus-Stańska (2018), *Paradygmaty dydaktyki...*, dz. cyt.

AUTOREFERAT

Główny wątek	Zagadnienia szczegółowe	Publikacje z lat 2008-2011 (pierwsze dane, wstępne rozpoznania)	Publikacje poświęcone danemu zagadnieniu (kluczowe/rozwijające)	Publikacje przywołujące dane zagadnienie (wykorzystujące ustalenia z publikacji kluczowych)
	Potencjał rozwiązań hybrydowych	2008: <i>Strategia przejścia czy przetrwania - czyli dokąd zmierzają ocenianie szkolne?</i> 2009: <i>Ocena opisowa - ocena (nie)możliwa?</i> 2011: <i>Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami.</i> 2011: <i>Zaułki oceniania wczesnoszkolnego</i>	2013: <i>Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania.</i> 2014: <i>Teoria i praktyka oceniania szkolnego: w poszukiwaniu pedagogicznych przesłanek hybrydyczności oceny szkolnej.</i> 2018: <i>Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany</i> b/o: <i>Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego.</i>	2010: <i>Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności.</i> 2015: <i>Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji</i> 2020: <i>Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego</i> 2024: <i>O kategorii funkcji oceny szkolnej: od normatywnych źródeł do dydaktycznego artefaktu</i> * Przywołane artykuły ze ścieżki towarzyszącej → 2019: <i>Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów</i>

## II.2.1. ODKRYWANIE ŹRÓDEŁ I OBSZARÓW AMBIWALENCJI W OCENIANIU

Obszary ambiwalencji w ocenianiu odrywałam stopniowo, a część danych, z których korzystałam w analizach tego zagadnienia, zgromadziłam w prowadzonych już wcześniej badaniach własnych. Dostrzeżenie ich relacyjnego charakteru wymagało jednak ode mnie zmiany myślenia o dydaktyce jako subdyscyplinie naukowej<sup>61</sup> oraz rozpatrywania kwestii oceniania z perspektywy znacznie szerszej niż mikrokontekst klasy szkolnej oraz regulacje prawne systemu edukacji.

Przyjęcie charakterystycznego dla pedagogicznej kategorii ambiwalencji założenia, że badacz nie powinien jednoznacznie opowiadać się po stronie jednej z opozycyjnych koncepcji, a raczej eksplorować pola napięć między nimi<sup>62</sup>, zobligowało mnie również do szukania stosownych strategii analitycznych. Za najbardziej przydatne do tego celu uznałam:

- rozpatrywanie wybranego problemu z perspektywy różnych teorii, porządków, systemów oraz grup osób nim zainteresowanych;
- antycypowanie konsekwencji podejmowania określonych działań w obszarze oceniania lub rezygnowania z nich;

<sup>61</sup> W tym zakresie szczególną inspiracją były dla mnie teksty D. Klus-Stańskiej (2010), *Dydaktyka wobec chaosu...*, dz. cyt.; oraz tejże (2018), *Paradygmaty dydaktyki...*, dz. cyt. Znaczący był w tym kontekście także mój udział w pracach Zespołu Zadaniowego Dydaktyki przy KNP PAN, w latach 2016-2020 (zob. → zał. 4.4., p. 7.1.)

<sup>62</sup> Zob. więcej w: L. Witkowski (1990), *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, dz. cyt.

— odkrywanie potrzeb i wartości niespójnych z daną sytuacją oceniania, a także sprzeczności występujących w regulacjach systemowych czy oczekiwaniach społecznych.

Poniżej przedstawię kilka wybranych – w moim mniemaniu ważnych dla dorobku naukowego – ustaleń badawczych, uzasadniających traktowanie **oceniania w edukacji jako kategorii ambiwalentnej**, co koresponduje również z chronologicznie znacznie wcześniejszym spostrzeżeniem Kazimierza Sośnickiego, który uznał ocenianie szkolne za dwuznaczny lub obosieczny środek dydaktyczny<sup>63</sup>.

O kolejności omawiania przeze mnie zagadnień decyduje lokalizacja źródeł ambiwalencji lub nierozstrzygalnych sprzeczności występujących w ocenianiu oraz – pomocniczo – czasowe następstwo publikacji składających się na cykl.

Do odkrycia tego źródła ambiwalencji, jakim jest **uwikłanie oceniania szkolnego w politykę**, rozumianą szerzej niż polityka oświatowa, doprowadziły mnie pogłębiane stopniowo analizy złożonych relacji między egzaminami zewnętrznymi i nauczycielskim ocenianiem (np.: > 2008: *Strategia przejścia ...*; > 2011: *Nauczycielskie praktyki...*, s. 71-115; zob. też → **autoreferat**, p. II.1.), poszarzane o perspektywy pozadydaktyczne. Jednak dostrzeżenie tego, że źródłem tych napięć jest **współistnienie dwóch sprzecznych i niewspółmiernych porządków myślenia o ocenianiu** stało się możliwe dopiero po wyjściu poza logikę społecznego funkcjonalizmu, traktującego ocenianie jako integralną część procesu kształcenia. W analizach, których wyniki przedstawiłam w artykule: *W pułapce sprzecznych oczekiwań. Wybrane aspekty oceniania osiągnięć szkolnych uczniów w kontekście ekonomicznego myślenia o edukacji* (2009), wykorzystywałam zasoby dyskursu ekonomicznego, osadzonego w neoliberalizmie<sup>64</sup>.

Pierwszy ze wspomnianych porządków, wyznaczających ramy oceniania, jest zdominowany przez myślenie ekonomiczne i narzucany szkołom za pomocą egzaminów zewnętrznych, które funkcjonują jak instrument rynku edukacyjnego i narzędzie kontroli sprawowanej przez państwo nad oświatą, co rzadko jest deklarowane wprost, a znacznie częściej – skrzętnie ukrywane za fasadą powszechnie akceptowanej merytokratycznej sprawiedliwości<sup>65</sup>. Taka rola przypisywana egzaminom zewnętrznym jest uzasadniana niektórymi ich właściwościami technicznymi oraz mitem o ich bezbłędności i pełnym obiektywizmie, co w efekcie prowadzi do **zredukowania wartości oceniania do jego zadań selekcyjnych oraz staje się źródłem presji społecznej wywieranej na uczniów, nauczycieli i na szkołę**. W tym kontekście wydawać by się mogło, że przesunięcie punktu ciężkości codziennego oceniania z końcowego efektu na proces kształcenia powinno sprzyjać wspieraniu indywidualnego rozwoju ucznia. Jednak także w tym przypadku pojawia się napięcie typowe dla edukacyjnych koncepcji wywiedzionych z neoliberalizmu. Otwarcie na potrzeby uczniów wchodzi bowiem często w konflikt z ujednoczonymi wymaganiami programowymi. Poziom opanowania zewnętrznych standardów jest

<sup>63</sup> K. Sośnicki (1973), *Teoria środków wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

<sup>64</sup> Zob. więcej: T. Szkudlarek (2001), *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny; tenże (2004): *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*. „Ars Educandi”, tom IV. Poszerzone analizy tego zagadnienia podjęły nieco później E. Potulicka i J. Rutkowiak (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

<sup>65</sup> Więcej np.: Z. Melosik (2003), *Edukacja a stratyfikacja społeczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. II, Warszawa: PWN; tenże (2003), *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*. W: T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań: Wydawnictwo WOLUMIN.

przecież weryfikowany przez egzaminy, których wyniki są odczytywane jako informacja o jakości pracy szkoły, w czym znaczącą rolę odgrywają różnego rodzaju rankingi. Wszystko to wzmacnia nastawienie codziennego kształcenia na osiąganie oczekiwanych efektów, a nie na rozwój uczących się (> 2009: *W pułapce sprzecznych oczekiwań...*).

Przedstawione wnioski znajdują potwierdzenie także w późniejszych analizach, ujawniających między innymi niejednoznaczny charakter relacji pomiaru dydaktycznego z kulturą efektywności<sup>66</sup>, co prowadzi do postawienia pytania nie tylko o to, jakie ocenianie jest pożądane w określonych sytuacjach edukacyjnych, ale także – a może przede wszystkim – o to, **kto decyduje o wartościach z nim powiązanych?** (> 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu...*). Postulowanie zatem, by w edukacji sterowanej przez wyniki egzaminów pogodzić ze sobą sprzeczności występujące w ocenianiu<sup>67</sup> i ograniczyć **niewygodną dla systemu oświatowego ambiwalencję**, jest obarczone realnym ryzykiem, że silniejsza kultura oceniania, często identyfikowana z egzaminami wysokich stawek (*high-stakes examination*), wyprze ze szkoły lokalną kulturę nauczycielskiego oceniania (*low-stakes examination*) lub przewartościuje jej codzienny, roboczy wymiar, który zostanie podporządkowany korzystnemu dla efektywności pracy nauczyciela i szkoły nastawieniu na wynik oraz uczniowskiemu zbieganiu o stopień rozumiany, jako wynagrodzenie za wykonaną pracę<sup>68</sup>.

Do zbliżonych wniosków prowadzą też analizy oceniania w szkole wyższej, uwzględniające perspektywę napięć wywołanych **włączeniem uniwersytetu w obszar ekonomicznej presji rynku**, odczytywanej jako zagrożenie dla tradycyjnych akademickich zadań, w tym dla stymulowania wrażliwości etycznej i otwartości intelektualnej studenta<sup>69</sup>. Poszukując odpowiedzi na pytanie, jakim celem jest podporządkowane ocenianie w uniwersytecie, ustaliłam, że jego punkt ciężkości przesuwają się w stronę realizacji zadań systemowych i społecznych, zbieżnych z oczekiwaniami rynku pracy, czyniąc to kosztem stymulowania autonomii poznawczej studentów (> 2015: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej...*).

Choć wyniki uniwersyteckich egzaminów mają wyraźny wymiar selekcyjny oraz pociągają za sobą bliskie i oddalone w czasie korzyści materialne i społeczne, pozostają pod silnym wpływem lokalnych uwarunkowań pozadydaktycznych. Oznacza to, że z jednej strony nie odzwierciedlają one ekonomicznie rozumianej jakości kształcenia mierzonej wysokością stopnia wliczanego do średniej, a z drugiej – mimo wprowadzenia szczegółowych procedur<sup>70</sup> – są silnie podporządkowane poszczególnym nauczycielom akademickim i ich indywidualnym preferencjom, ale także oczekiwaniom zwierzchników (> 2016: *Egzaminowanie w szkole wyższej...*).

<sup>66</sup> Zwraca na to uwagę G. J. Biesta (2009), *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, 21(1); tenże (2016), *The beautiful risk of education*, London & New York: Routledge.

<sup>67</sup> Była to propozycja B. Niemierki (przytoczona za: NCME Special Conference on Classroom Assessment and Large-Scale Psychometrics: The Twain Shall Meet) i przedstawiona w wystąpieniu na XXIV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (2018): „*Ta para musi się pogodzić!*” O potrzebie integracji egzaminów zewnętrznych z ocenianiem wewnątrzszkolnym, z którą podjęłam dyskusję na tej samej konferencji.

<sup>68</sup> Ten wątek rozwinęłam w artykule zaliczonym do ścieżki towarzyszącej cyklowi: G. Szyling (2015), *Ewaluacja szkolnych systemów oceniania...*, dz. cyt.

<sup>69</sup> Inspiracją dla tych rozważań były między innymi teksty: M. Nussbaum (2008), *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*. W: B. Gołębnik (red.) *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*. Wrocław: Wydawnictwo DSW; P.J. Gumpert, *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, vol. 39; E. Potulicka i J. Rutkowiak (2010), *Neoliberalne inwiklania edukacji...*, dz. cyt.

<sup>70</sup> Zagadnienie to poddałam pogłębionej analizie w artykule zaliczonym do ścieżki towarzyszącej cyklowi: G. Szyling (2016), *Koncepcja walidacji efektów uczenia się...*, dz. cyt.



**Nadaje to uniwersyteckiemu ocenianiu charakter ambiwalentny i generuje wiele konfliktów**, wymagających podejmowania działań o charakterze doraźnym, które często nabierają – podobnie jak w szkole (>2008: *Strategia przejścia ...*) – cech strategii przetrwania .

Jedną z konsekwencji funkcjonowania w ambiwalentnych realiach edukacyjnych bywa **kreowanie rzeczywistości założeniowej**<sup>71</sup>, czyli rodzaju konstrukcji intelektualnej, na którą składają się wybrane arbitralnie, przydatne do osiągnięcia określonego efektu właściwości danego zjawiska, przy równoczesnym niedostrzeganiu pozostałych jego cech lub uznaniu ich za nieistniejące.

Takimi cenionymi wartościami w ocenianiu w edukacji – co wynika także z badań własnych – są **sprawiedliwość i obiektywizm**, z którymi deklaracyjnie identyfikują się nauczyciele. Są one również cechami oceniania oczekiwanymi przez uczniów oraz powszechnie uznanymi za pożądane w potocznych dyskursach społecznych. W praktyce edukacyjnej pozostają one jednak ze sobą w niejednoznacznych i skomplikowanych relacjach, a znaczenia przypisywane im przez nauczycieli i uczniów nie tylko nie są tożsame, ale też dynamicznie zmieniają się pod wpływem doraźnego i niestabilnego kontekstu kształcenia (> 2011: *Nauczycielskie praktyki oceniania...*, s. 238-275; 291-299; 348-357).

Tę **aksjologiczną nieprzejrzystość uznałam za kolejne źródło napięć**, a istotę jej ambiwalentnego charakteru zdaje się trafnie oddawać tytuł jednego z moich tekstów: *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*. Został on opublikowany w 2013 roku, w zbiorze zatytułowanym: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*<sup>72</sup>, co poszerza namysł nad ocenianiem szkolnym także o **ontologię pozoru**<sup>73</sup>.

Przyjęcie tej perspektywy w analizie praktyk oceniania pozwoliło dostrzec, że zewnętrzne wymagania i regulacje systemowe (także lokalne) tworzą fasadę, za którą kryją się podejmowane przez nauczycieli trudne i kompromisowe decyzje wymuszane przez edukacyjną codzienność. Sytuację taką utrwała dominujący w polskiej szkole model relacji interpersonalnych opartych na moralności władzy oraz przekonaniu o „słuszności” i „naturalności” istniejącego porządku, który deklaracyjnie służy takim uznanym społecznie wartościom oceniania, jak sprawiedliwość i obiektywizm. W rzeczywistości kategorie te są ze sobą utożsamiane mimo swojej odrębności znaczeniowej, co oznacza pojęciową redukcję zwłaszcza pierwszej z nich. Z kolei zamykanie sprawiedliwości i obiektywizmu w ramach szczegółowych procedur tylko pozornie likwiduje niejednoznaczność i relacyjność codziennego oceniania, nie jest natomiast w stanie zlikwidować źródeł występujących w jego obszarze konfliktów. Te bowiem są w pewnym zakresie skutkiem zlekceważenia dyskursywnego, a więc niewygodnego dla praktyki edukacyjnej, charakteru wartości wiązanych z ocenianiem. Jednak formalna nieobecność kategorii sprawiedliwości, zastąpionej „wygodnym” obiektywizmem, nie pozbawia jej możliwości konstruowania – nawet nieświadomie – społecznych i jednostkowych sensów oceniania (> 2013: *Obiektywizm i sprawiedliwość...*) .

<sup>71</sup> J. Staniszkis (2006), *Ontologia socjalizmu*, Kraków – Nowy Sącz.

<sup>72</sup> Publikację zbiorową, wydaną w 2013 roku, w Oficynie Wydawniczej Impuls, redagowały: M. Dudzikowa oraz K. Knasiecka-Falberska.

<sup>73</sup> Pozór jako kategorię analityczną scharakteryzowała prof. Maria Dudzikowa (tamże), wykorzystując jako jedną z inspiracji tekst Jana Lutyńskiego (1990), *Działania pozorne*. W: tenże, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*. Warszawa: PIW.

Przeprowadzone analizy doprowadziły mnie do sformułowania dwóch – tylko pozornie sprzecznych – wniosków:

1. Pierwszy z nich wskazuje, że powszechne przekonanie o możliwości systemowego zapewnienia bezstronności codziennego oceniania, sprzyja wprowadzaniu w jego obszar kolejnych, poza już utrwalonymi, schematów poznawczych i **wzmacnia jego kostyczną strukturę, która zachowuje wysoką odporność na różnorodność zjawisk pedagogicznych oraz ich ambiwalentny charakter.**  
Spostrzeżenie to zyskuje potwierdzenie także w analizach oceniania w szkole wyższej, ukazujących fasadowość zmian wprowadzanych w dydaktyce akademickiej wraz z wdrażaniem KRK (> 2015: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej ...*; > 2016: *Egzaminowanie w szkole wyższej...*). Rozwijam je i pogłębiam również w tekście zaliczonym do ścieżki towarzyszącej cyklowi publikacji (→ 2016: *Koncepcja walidacji efektów uczenia się...*).
2. Drugi wniosek wyprowadzam z wyników badań, które wskazują, że **niemożliwe jest stworzenie aksjologicznie neutralnych systemów oceniania. Otwiera to możliwość podjęcia namysłu nad przejściem od monolitycznych systemów oceniania do rozwiązań hybrydowych.**

#### II.2.2. POTENCJAŁ ROZWIĄZAŃ HYBRYDOWYCH

Mój namysł nad potencjałem rozwiązań hybrydowych w codziennym ocenianiu systematycznie ewoluował i poszerzał się o nowe perspektywy. Pierwsze z ujęć, które wykorzystałam w swoich analizach, było inspirowane zaproponowaną przez socjologa edukacji, Rolanda Meighana<sup>74</sup>, **koncepcją przejścia z jednej ideologii do drugiej**. O jej istocie decydowało założenie, że między biegunami wyznaczanymi przez autorytarne i nieautorytarne modele edukacji istnieją typy pośrednie, co w – przywoływanym już (zob. → Autoreferat, s. 10) okresie heterodoksyjnego zwalczania się paradygmatów pedagogicznych w Polsce – wydawało się atrakcyjnym rozwiązaniem. Badania własne potwierdziły bowiem, że w szkołach występuje rozległy obszar, rozciągający się między biegunami wyznaczonymi przez skodyfikowane procedury oraz indywidualne przekonania i postawy nauczycieli, obszar, który wypełniają praktyki oceniania w różnym stopniu niezależne od ustalonych zewnętrznie zasad<sup>75</sup> (> 2008: *Strategia przejścia ...*; > 2011: *Nauczycielskie praktyki...*). Jego informacyjną nieprzejrzystość i aksjologiczne rozchwianie odczytałam wówczas jako przejaw strategii przetrwania, rodzaj zagrożenia dla potencjalnej zmiany, a nie właściwość wynikająca z „pulsowania kategorii”<sup>76</sup> czy „migotania znaczeń”<sup>77</sup>.

Zgodnie z funkcjonalistycznym podejściem do edukacji przyjąłam, że zasadne będzie znalezienie rozwiązania, które umożliwi ograniczenie napięć, jakie występują między obiektywistycznymi założeniami pomiaru dydaktycznego a nauczycielskimi praktykami oceniania, bez redukcji odrębności tych drugich. Przydatna do tego celu wydała mi się amerykańska teoria oceniania wewnątrz klasy szkolnej (*Concept in Classroom Assessment*)<sup>78</sup>, zwana roboczo

<sup>74</sup> R. Meighan (1993), *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

<sup>75</sup> Podobne wnioski formułowała wtedy także U. Opłocka (2008), *Emergenca oceniania ...*, dz. cyt.

<sup>76</sup> J. Rutkowiak (1995), „Pulsujące kategorie”..., dz. cyt.;

<sup>77</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek (2009), *Kultura, tożsamość...*, dz. cyt.

<sup>78</sup> Np.: S. Brookhart (2003), *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*, „Educational Measurement, Issues and Practice” 2003, nr 4 (22); L. Shepard (2006), *Classroom Assessment*. W:

klasometrię (> 2008: *Strategia przejścia ...*; > 2010: *Ocenianie kształtujące...*; > 2011: *Nauczycielskie praktyki...*). Jej potencjał transformacyjny dostrzegłam w czerpaniu przez jej autorów inspiracji z konstruktywistycznej koncepcji L. S. Wygotskiego, który wyeksponował rolę stref aktualnego i najbliższego rozwoju w myśleniu o ocenianiu i stymulowaniu rozwoju ucznia. Sądziłam, że wytworzone w ten sposób hybrydowe podejście, które łączy logikę pomiaru dydaktycznego z elementami konstruktywizmu socjokulturowego, może stać się zaczątkiem alternatywnej kultury oceniania. Stwarza ono bowiem warunki sprzyjające zachowaniu specyfiki codziennego oceniania szkolnego, oferując kompromis między ustalonymi zewnętrznymi wymaganiami programowymi a indywidualnymi możliwościami ucznia.

Dyskusję z tym wnioskiem podjęłam znacznie później (> 2020: *Przeoczony dyskurs...*; > b/o: *Paradygmatyczne granice...*), ale wówczas nie dostrzegałam **nieusuwalnie wpisanej w klasometrię ambiwalencji**. Jej istota zasadza się na konieczności oscylowania przez nauczyciela między rzeczywistym potencjałem ucznia, a sztywnymi standardami zewnętrznymi, które w Polsce nie są powiązane z jasnymi poziomami wymagań, ale z realizowaniem określonych efektów programowych przez wszystkich uczniów w danej klasie szkolnej oraz z selekcyjnym wymiarem oceny promocyjnej. W tym świetle wdrożenie klasometrii w praktykę edukacyjną, przy jednoczesnym zachowaniu dotychczasowych regulacji systemowych, stwarzałoby tylko pozór zmiany o charakterze hybrydycznym.

Na nieoczywistość rozwiązań, które biorą pod uwagę głównie perspektywę nauczyciela, zwróciłam uwagę w artykule: *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności* (>2010). Tam też podjęłam dyskusję z propozycją wdrożenia w polskie realia edukacyjne amerykańskiego projektu oceniania całościowego<sup>79</sup>, uznając, że nie stwarza on warunków, które sprzyjałyby hybrydycznemu rozluźnieniu systemu, wiążanemu wówczas z wdrożeniem oceniania kształtującego, ale uszczelnia procedury pomiarowe, podporządkowane systematycznemu kontrolowaniu wiedzy uczniów. Wszystko to prowadziło mnie do wniosku, że **dla rzeczywistej systemowej zmiany oceniania szkolnego kluczowe jest włączenie ucznia w proces oceniania jego samego**, zgodnie z założeniami dydaktycznych paradygmatów partycypacyjnych (np.: > 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym ...*). Uzasadnienie tego założenia wymagało ode mnie przededagowania i rozbudowania kategorii wytyczających formalną ramę przekształceń oceniania, rozpatrywanych zgodnie z Meighanowskim *continuum zmian*<sup>80</sup>.

Pierwszy ogląd realiów oceniania podjęty z tak określonej perspektywy przedstawiłam w artykule: *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania* (> 2013). Ulokowałam przedmiot badań w obszarze kształcenia wczesnoszkolnego, ponieważ uznałam, że jest ono – chyba najsilniej w polskiej edukacji – uwikłane w dwubiegunowe napięcia, które wytworzyły się na skutek jego genetycznego powiązania z koncepcjami progresywnymi

R. L. Brennan (red.), *Educational Measurement. Fourth Edition*, Westport: American Council on Education – Praeger.

<sup>79</sup> System ten został opracowany przez amerykańskich zwolenników oceniania zgodnego z pomiarem dydaktycznym: M. Perie, S. Marion, B. Gong (2009), *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments*, "Educational Measurement: Issues and Practices", No. 3. Jego popularyzacji podjął się B. Niemiernko (2010): *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego*. W: B. Niemiernko, M. K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Kraków: PTDE.

<sup>80</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, dz. cyt., s. 217-222.

z jednej strony, a z drugiej – podporządkowania go regulacjom prawa oświatowego, zakotwiczonym w dydaktykach obiektywistycznych (zob. np.: > 2009: *Ocena opisowa ...*; > 2011: *Zaülki oceniania wczesnoszkolnego*). Podjęte analizy ujawniły przede wszystkim występujące we wczesnej edukacji tendencje do skrajnej konwencjonalizacji oceny, redukcji różnorodności jej znaczeń, stwarzania pozorów jej oczywistości i podporządkowania jej wąskiemu instrumentalnym celom, zwłaszcza behawioralnie pojmowanej motywacji do uczenia się (> 2013: *Hybrydowy charakter oceny...*; > 2020: *Przeoczony dyskurs...*).

Wymienione zjawiska z jednej strony potwierdzają, że w edukacji wczesnoszkolnej zaprzepaszczone są szanse na twórcze rozwinięcie koncepcji oceniania inspirowanego progresywnym (> 2020: *Przeoczony dyskurs...*), a z drugiej – nie pociągają za sobą systemowego uporządkowania realiów szkolnych właściwego dydaktykom instruktywnym<sup>81</sup>. Wprowadzają natomiast do oceniania nowe rodzaje napięć, które wzmacniają niekorzystne dla rozwoju ucznia skutki i skutecznie pozbawiają go poczucia sprawstwa (> 2015: *Uczniowskie poczucie sprawstwa ...*; > 2020: *Przeoczony dyskurs...*).

W tym kontekście jako wyzwanie dla nauczycielskich praktyk oceniania, nie tylko wczesnoszkolnego, odczytuję konieczność uwzględniania w procesie ustalania oceny rosnącej samodzielności ucznia oraz jego rozwijającej się umiejętności oceniania siebie i innych. Może temu sprzyjać koncepcja hybrydowego połączenia w nauczycielskiej praktyce dwóch różnych rodzajów oceniania: kształtującego i sumującego, które odwołują się do opozycyjnych systemów wartości. Rozwiązania tego nie traktowałam i nadal nie traktuję jako panaceum, a raczej jako rodzaj otwarcia pola poszukiwań możliwych kierunków zmian w ocenianiu, **zmian, które będą wytwarzały się stopniowo w procesie interakcji nie tylko między odmiennymi aspektami tego obszaru, ale przede wszystkim w relacji między uczniami i nauczycielem, dzielącym się z nimi swoją władzą sprawowaną nad ocenianiem** (>2013: *Hybrydowy charakter oceny...*; > 2018: *Ku różnorodności w ocenianiu...*).

W tak rozumianej hybrydycznej zmianie uwzględniłam założenia omówionej już „strategii przejścia”, sformułowanej przez R. Meighana. Moja propozycja zdaje się wykazywać pewną zbieżność z koncepcją trzeciego paradygmatu<sup>82</sup>, ale nie wpisuje się w jej logikę, bo uwzględnia „relacyjną realność”<sup>83</sup> kategorii oceniania i – omówione już wcześniej – jego uwiaklanie w ambiwalencję.

Ten wątek moich poszukiwań naukowych uważam za ważny dla budowania teorii oceniania szkolnego i rozwijam go, podejmując analizę realiów edukacyjnych z perspektywy teorii Aktora-Sieci<sup>84</sup> (>2014: *Teoria i praktyka oceniania szkolnego...*). Jej wyniki potwierdzają **trafność teoretycznego założenia, zgodnie z którym szkolne ocenianie można rozpatrywać jako twór hybrydalny, w rozumieniu tego pojęcia zaproponowanym przez Bruno Latoura**<sup>85</sup>. Jednak warunkiem zidentyfikowania i zrozumienia występujących w nim relacji jest zgoda na

<sup>81</sup> Analizę tego aspektu przedstawiłam w tekście zaliczonym do ścieżki towarzyszącej cyklowi publikacji: → 2019: *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej...*

<sup>82</sup> Zob.: A. Nowak-Łojewska (2009), *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty...*, dz. cyt.

<sup>83</sup> T. Szkudlarek (1992), *Subiektywizm i obiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu*. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: WN PWN.

<sup>84</sup> B. Latour (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne...*, dz. cyt.; tenże (2011): *Nigdy nie byliśmy nowoczesni...*, dz. cyt.

<sup>85</sup> Tamże.

to, by o jednej rzeczy mówić z różnych, pozornie wykluczających się perspektyw, co podkreśla rolę dwóch rodzajów działań: demokratycznego kontrolowania hybryd<sup>86</sup> oraz translacji międzyparadygmatycznych<sup>87</sup>.

W tym kontekście znaczenia nabiera odnalezienie punktów stabilizujących sieć, którymi w przypadku oceniania szkolnego są: stopień szkolny (w Polsce najczęściej uznawany za tożsamy z oceną), standardy określone w podstawie programowej lub programach nauczania, oraz siła i zakres oddziaływania systemu egzaminów zewnętrznych. Pozwalają one porządkować hybrydalną sieć i rozpoznawać kluczowe różnice występujące w odmiennych podejściach teoretycznych, ale przede wszystkim pokazują źródła teoretycznego znieruchomienia zjawiska oceniania (>2014: *Teoria i praktyka oceniania szkolnego...*).

W świetle tych ustaleń znamienne okazują się:

- a) pomijanie w namyśle nad ocenianiem pojęć i sytuacji oswojonych w procesie socjalizacji;
- b) sprowadzenie samodzielności nauczyciela w ocenianiu do przestrzegania regulaminów i zachowania bezstronności;
- c) zmarginalizowanie roli ucznia w procesie oceniania własnych osiągnięć.

Wszystkie te czynniki utrwalają – na co zwracałam uwagę także w nieco wcześniejszym chronologicznie artykule (> 2013: *Obiektywizm i sprawiedliwość...*) – **pozornie stabilny, „niehybrydyczny” porządek**, który wymaga tylko przestrzegania i konserwowania, oferując w zamian w miarę bezkonfliktowe osiągnięcie oczekiwanych przez system edukacji efektów kształcenia. W konsekwencji zdają się one skutecznie blokować zmiany poszerzające i rozluźniające ramy szkolnego oceniania, co potwierdzają także inne analizy, już przywoływane w niniejszym autoreferacie (np. >2018: *O różnorodności w ocenianiu...*; > 2024: *O kategorii funkcji oceny szkolnej...*).

Potencjał rozwiązań hybrydowych, pozostających w opozycji do powszechnego postrzegania oceniania szkolnego, zdominowanego przez merytokratyzm<sup>88</sup>, okazał się trudny do wykorzystania w praktyce. Zaowocował jednak pojawieniem się kolejnego – i jak na razie ostatniego – etapu w moim namyśle nad teorią oceniania, czyli zainteresowaniem odrębnościami paradygmatycznymi jako źródłem myślenia o codzienności edukacyjnej<sup>89</sup>. Jego najpełniejszym wyrazem jest czekający na publikację rozdział podręcznika pod redakcją profesor Doroty Klus-Stańskiej, zatytułowany: *Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego*.

Jest on pomyślany jako panoramiczny ogląd różnych rodzajów i odmian oceniania szkolnego. Na jego porządkujący trzon składają się koncepcje oceniania wpisujące się wprost w ramy paradygmatów obiektywistycznych albo nieobiektywistycznych, których odrębność wynika z przesłanek epistemologicznych oraz założeń dydaktycznych, a także postrzegania społecznej roli szkoły. Uzyskana dzięki temu kanwa teoretyczna umożliwiła w kolejnym kroku

<sup>86</sup> B. Latour (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne...*, dz. cyt., s. 370.

<sup>87</sup> Zob. też: J. Rutkowiak (2009), *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia*, dz. cyt.; D. Klus-Stańska (2013), *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*. „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 4.

<sup>88</sup> Zob. Z. Melosik (2003), *Edukacja a stratyfikacja społeczna...*, dz. cyt.

<sup>89</sup> D. Klus-Stańska (2018), *Paradygmaty dydaktyki...*, dz. cyt.; Bliżej o teoretycznych przesłankach mojego podejścia pisałam w artykule spoza cyklu: → 2019: *Dydaktyki stabilne, pograniczne oraz in statu nascendi. Rozważania o książce Doroty Klus-Stańskiej: Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1 (251).

wyróżnienie koncepcji hybrydowych oceniania szkolnego, których cechą konstytutywną są kompromisowe rozwiązania praktyczne. W takim ujęciu popularne w Polsce ocenianie kształtujące typu *assessment for learning* wykazuje pokrewieństwo nie tyle z konstruktywizmem socjokulturowym, co z dydaktykami instruktywnymi, a zwłaszcza z takimi ich właściwościami, jak formalizacja i proceduralność (zob. też: > 2020: *Przeoczony dyskurs ...*).

Za znaczące dla poszerzenia perspektyw myślenia o ocenianiu szkolnym uważam te fragmenty omawianego rozdziału (> b/o: *Paradygmatyczne granice...*), które przybliżają stosunkowo mało znane w naszym kraju koncepcje oceniania takie jak: ocenianie autentyczne (*authentic assessment*) czy ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*). W każdym jednak przypadku pokazują silne i słabe strony przedstawianych ujęć. Jest to zgodne z kluczowym dla moich naukowych poszukiwań założeniem o uwikłaniu zjawisk społecznych w dwubiegunowe napięcia, co wymaga oscylowania między sprzecznościami, ale równocześnie prowadzi do poznawania niejednoznaczności złożonych stanowisk i sytuacji oceniania<sup>90</sup>.

#### 4. III. Ścieżka towarzysząca cyklowi publikacji

Na ścieżkę towarzyszącą cyklowi publikacji, omówionemu w punktach II i III Autoreferatu, składa się pięć autorskich artykułów (w układzie chronologicznym):

1. 2013: *Diagnoza i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem*. „Teraźniejszość- Człowiek-Edukacja”, nr 4 (64), s. 55-70.
2. 2014: *Problemy z „nadwyżką wiedzy” w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy*. „Teraźniejszość- Człowiek-Edukacja”, nr 3 (67), s. 37-56.
3. 2015: *Ewaluacja szkolnych systemów oceniania uczniów. Poszukiwanie znaczeń*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4 (238), s. 66-80.
4. 2016: *Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie)zamierzonych skutków*, „Rocznik Andragogiczny”, T. 23, s. 169-198.
5. 2019: *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4 (47), s. 58-69.

Wszystkie one – podobnie jak teksty poświęcone ocenianiu szkolnemu – **wpisują się w obszar diagnostyki edukacyjnej**, w tym rozumieniu, jakie nadał jej profesor Bolesław Niemierko<sup>91</sup>, i wiążą się z moim zainteresowaniem badawczym tą subdyscypliną oraz działaniami podejmowanymi w celu jej rozwijania i popularyzowania (zob. np.: → publikacje pod redakcją: zał. 4.2., p. II.2.3; organizowanie konferencji diagnostyki edukacyjnej, udział w nich oraz w ich komitetach naukowych: zał. 4.3.; członkostwo we władzach PTDE: zał. 4.4. p. II.7.3). Tę spójność z subdyscypliną potwierdza także obecne w moich tekstach założenie, że ocenianie jest bytem ulokowanym między diagnozą i ewaluacją, które zachodzą na jego obszar i powinny w nim ze sobą współgrać, choć odmiennie wykorzystują informacje o umiejętnościach ucznia<sup>92</sup>.

Wskazane przesłanki najbardziej ogólnie wyjaśniają bliskość tematyczną i teoretyczną między artykułami ze ścieżki towarzyszącej i publikacjami z zasadniczego cyklu, przedkłada-

<sup>90</sup> L. Witkowski (2013), *Przełom dwoistości ...*, dz. cyt.

<sup>91</sup> B. Niemierko (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.

<sup>92</sup> Założenie to – nie zawsze sformułowane explicite - pojawiało się w moich tekstach, ale nie zostało szerzej rozwinięte (zob. **tekst spoza cyklu, współautorski**: → 2009: G. Szyling, D. Bronk, J. Dyda, *Poznawanie ucznia*, a w jego ramach autorski podrozdział: *Ocenianie jako poznawanie ucznia*; zał. 4.2, s. 4).

nego jako osiągnięcie naukowe. Potwierdzają ją także – poza formalnymi odwołaniami pojawiającymi się w przedstawionej powyżej charakterystyce głównego nurtu dorobku naukowego – następujące cechy koncepcji łączącej artykuły zaliczone do ścieżki towarzyszącej cyklowi:

1. ujmowanie diagnozy i ewaluacji w kategoriach **procesów prowadzących do rozwoju** jednostek i instytucji. W gromadzeniu przesłanek uzasadniających to założenie pomocne okazały się między innymi: nowe teoretyczne i metodologiczne podejścia w stosowane w kolejnych generacjach ewaluacji<sup>93</sup> oraz koncepcja zunifikowanej trafności teoretycznej S. Messicka<sup>94</sup>, która stanowiła dla mnie inspirację także w myśleniu o teorii oceniania i analizach wyników badań z tego zakresu.
2. dążenie do **rozpoznawania nieoczywistych lub przemilczanych aspektów** diagnozowania i ewaluacji.
3. **włączenie w obszar obiektywistycznie zorientowanej diagnostyki edukacyjnej interpretatywnego podejścia** do badań<sup>95</sup>.

Formalne wyodrębnienie artykułów zaliczonych do ścieżki towarzyszącej cyklowi ma zatem swe źródło przede wszystkim w przedmiocie badań, który w pewnym zakresie jest odrębny, a w części pozostaje w relacjach z głównym obszarem moich zainteresowań, czyli ocenianiem szkolnym.

Omówienie tego nurtu moich osiągnięć naukowych zacznę od tekstów nr 1, 2 i 5, które są powiązane z diagnozowaniem i po części z ewaluacją<sup>96</sup>, a inspiracją do ich napisania stały się przede wszystkim:

- a) różnego rodzaju prace pisemne studentów (diagnozy edukacyjne, autodiagnozy i autoewaluacje) będących już nauczycielami lub przygotowującymi się do wykonywania tego zawodu, w których szczególną rolę pełniły zdarzenia krytyczne<sup>97</sup>. Teksty te traktowałam jak dane zastane lub dane poddawane wtórnej analizie.
- b) zjawiska wytwarzane przez regulacje systemowe w edukacji, w tym obowiązkowy charakter wdrażanych w niej procedur.

Zbudowany dzięki tym inspiracjom obszar napięć pozwolił wykorzystać potencjał analiz hermeneutycznych i rozpoznać, w jakim zakresie wybrane teorie pedagogiczne – uwzględniane w badaniach praktycznych wprost albo ukryte za kryteriami i/lub normami badawczymi – kreują odmienny horyzont rozumienia codziennych nauczycielskich działań. Analizując autodiagnozy (> 2013: *Diagnoza i ewaluacja...*), pokazałam możliwość jednoczesnego poznawania przez nauczyciela nowych rozwiązań i zmieniania przez niego rzeczywistości szkolnej. Nie

<sup>93</sup> Dla popularyzowania tych nowych podejść znaczące są liczne teksty napisane przez prof. Henryka Mizerka oraz prof. Leszka Korporowicza.

<sup>94</sup> Np. S. Messick (1980), *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)* W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, Sopot: GWP; Tenże (1995), *Trafność oceny psychologicznej*. W: tamże.

<sup>95</sup> Tradycyjne podejście zdarzało mi się wykorzystywać w realizowaniu projektów diagnostycznych i ewaluacyjnych zorientowanych praktycznie zob.: → zał. 4.5.

<sup>96</sup> Charakterystyczna dla tendencji łączenia w moim dorobku tych dwóch rodzajów badań praktycznych charakterystyczna jest nazwa ogólnopolskiego seminarium naukowego, które zainicjowałam i współorganizowałam w 2013 r.: „Diagnoza i ewaluacja. Spotkania w szkole” → zał. 4.3, p.12.

<sup>97</sup> Pojęcie to rozumiem zgodnie z koncepcją D. Trippa (1996): *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP. Uczyniłam z niego trzon teoretyczny programu fakultetu realizowanego przez kilka lat w Instytucie Pedagogiki, nazwanego: „Nauczyciel jako badacz własnej praktyki”.

chodziło mi przy tym o bezstronne odczytywanie wyników badań zewnętrznych, często obarczonych błędami metodologicznymi, lecz o szeroką płaszczyznę interpretacyjną, w której możliwe stałoby się pełne, a przy tym niepowtarzalne rozpoznanie przez nauczycieli sensu własnych doświadczeń. Problematyzując roszczenia wielu oficjalnie i/lub powszechnie stosowanych w edukacji rozwiązań i podejmowanych w niej przedsięwzięć, sformułowałam tezę, że **największy potencjał zmian o charakterze transgresyjnym tkwi w nauczycielskiej auto-diagnozie i/lub w autoewaluacji**, które odwołują się do teorii pedagogicznych odmiennych od dominującej w polskiej szkole (> 2013: *Diagnoza i ewaluacja...*).

Namysł nad metodologicznym, pragmatycznym i refleksyjnym wymiarem diagnozowania edukacyjnego podjęłam również w artykule: > *Problemy z „nadwyżką wiedzy” w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy* (2014). Podobnie jak poprzedni tekst, wyrastał on z moich doświadczeń związanych z kształceniem nauczycieli, ale bardziej bezpośrednio wpisywał się w koncepcję praktyki nauczycielskiej typu *praxis*<sup>98</sup>. Przyjęłam w nim, że podniesieniu trafności edukacyjnego badania diagnostycznego służy zastosowanie metodologicznej triangulacji, spopularyzowanej przez podejścia interpretatywne, która umożliwia uzyskanie swoistej „nadwyżki wiedzy”, pozwalającej nadać zgromadzonym wynikom sens wykraczający poza doraźne decyzje dydaktyczne. Analizując z tej perspektywy różne aspekty nieformalnych diagnoz, ujawniłam przede wszystkim – podobnie jak w badaniach oceniania, omówionych w poprzednich częściach autoreferatu – różne **rodzaje redukcji, które prowadzą do uzyskania nieproblematicznego i spójnego obrazu codzienności edukacyjnej**. Z analiz wynika też, że o możliwości odnalezienia „nadwyżki wiedzy” i jej wykorzystania do celów kształcenia decyduje osobiste zainteresowanie diagnosty światem szkoły, co w pewnym zakresie pozostaje zbieżne z wnioskami sformułowanymi w tekście: > *Diagnoza i ewaluacja ...* (2013).

Kilka lat później dokonałam ponownego oglądu nieformalnego diagnozowania edukacyjnego, osadzając tym razem przedmiot badań w kształceniu wczesnoszkolnym i wyraźnie wiążąc go z wybranymi aspektami oceniania, a zwłaszcza z jego zorientowaniem na sprawdzanie drugorzędnych osiągnięć szkolnych i wymuszanie oczekiwanej przez nauczyciela aktywności dziecka (> 2019: *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej...*). O specyfice prowadzonych analiz zadecydowało założenie, zgodnie z którym do kodowania i kategoryzacji danych wykorzystałam teorię technologicznie zorientowanej diagnostyki edukacyjnej, co umożliwiło mi **pokazanie deformacji w obrębie podejścia deklaratorywnie akceptowanego w systemie oświatowym**. Ujawniając obszary poważnych zaniechań w rozumianym technologicznie nieformalnym nauczycielskim diagnozowaniu, nie tylko zdemaskowałam (nie)istniejące działania diagnostyczne nauczycieli, niekorzystne z perspektywy wsparcia rozwoju uczniów w edukacji początkowej (podobnie też: > 2015: *Uczniowskie poczucie sprawstwa...*), lecz również powiązałam to zjawisko ze znaczeniem, jakie powszechnie nadawane jest oferowanym przez wydawnictwa oświatowe pakietom edukacyjnym (programowym), co uznaję za wartość praktyczno-społeczną przeprowadzonego badania.

Ów krytyczny wydzźwięk rozważań, które ujawniały nieoczywiste i/lub zdeformowane formy istnienia wytworów systemu edukacji, obecny był także w dwóch kolejnych artykułach ścieżki towarzyszącej (> 2015: *Ewaluacja szkolnych systemów oceniania...*; 2016: *Koncepcja walidacji*

<sup>98</sup> Za: M. Czerepaniak-Walczak (2012), *Ile techné, ile praxis?*, „Terazniejszość - Człowiek – Edukacja”, 3(59).



efektów uczenia się...), dotyczących funkcjonowania powszechnego i uniwersyteckiego kształcenia w obszarze doskonalenia ich pracy, który powierzchownie jest wpisywany w funkcjonalistyczny dyskurs zmiany. Teksty te różnią się od poprzednio omówionych przede wszystkim źródłami danych poddawanych analizie oraz **charakterem wniosków, silniej zanurzonych w wartościach społecznych niż aspektach dydaktycznych**.

Podjmując namysł nad ewaluacją szkolnych systemów oceniania, potraktowałam je jak kategorię społeczną, która „pulsuje” dzięki relacji ze zmiennym kontekstem oraz światem wartości danych i pożądaných, ale w gruncie rzeczy pozostają skostniałymi dokumentami (>2015: *Ewaluacja szkolnych systemów oceniania...*). Jako zbiór procedur bywają one traktowane w kategoriach swoistego gwaranta bezstronności czy obiektywizmu oceniania, podczas gdy w rzeczywistości amputują takie wartości społeczne, jak na przykład zaufanie między podmiotami edukacji. Tym samym uniemożliwiają dostrzeganie potrzeby zmian w tym obszarze kształcenia lub usprawiedliwiają przyjęcie przez nauczycieli oraz uczniów postaw oportunistycznych, co nie oznacza, że likwidują problemy z codziennym ocenianiem.

Tekst kończę pytaniem o cele kształcenia i oceniania. Jego punkty brzegowe wyznaczyłam za metaforą stworzoną przez Zygmunta Baumana, w której uczniów – przygotowanych przez edukację do podążania zaprogramowaną drogą i osiągnięcia jasno wytyczonego celu – nazywa on pociskami balistycznymi, przeciwstawiając im nowoczesne „pociski uczące się w locie”<sup>99</sup>. Ta balistyczna przenośnia dobrze ilustruje **napięcie między sztywnymi i elastycznymi celami, pozwalając mi równocześnie przerzucić przesło między konkluzją tego tekstu (>2015: *Ewaluacja szkolnych systemów oceniania...*) a rozważaniami o hybrydyczności oceniania**, przedstawionymi w poprzedniej części autoreferatu.

W ostatnim z omawianych tekstów ścieżki towarzyszącej, zatytułowanym: *Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie)zamierzonych skutków* (2016) – pozornie najbardziej odrębnym – odnaleźć można wiele wątków występujących już w prezentowanych artykułach (np. >2009: *W pułapce sprzecznych oczekiwań...*; >2013: *Obiektywizm i sprawiedliwość ...*; >2015: *Pytania o ocenianie w szkole wyższej ...*; >2016: *Egzaminowanie w szkole wyższej...*). Celem prowadzonych w nim analiz, silnie powiązanych z ówczesnymi zmianami systemowymi w szkolnictwie wyższym, było sproblematyzowanie tworzonej wtedy koncepcji walidacji efektów uczenia się, będącej częścią urzędowego procesu uznawania kwalifikacji. Podjęte eksploracje ujawniły pozorną ateoretyczność i neutralność walidacji oraz rolę, jaką w jej wdrażaniu i popularyzowaniu odgrywało kreowanie „nowego” języka, w gruncie rzeczy skażonego liberalną nowomową. Jedną z konkluzji, wskazująca, że podporządkowanie koncepcji walidacji efektów uczenia się jednemu dyskursowi, bliskiemu edukacyjnej logice egzaminowania zewnętrznego, **stwarza warunki sprzyjające budowaniu świata pozorów i aksjologicznego relatywizmu**, wyraźnie korespondowała z rozważaniami dotyczącymi kategorii sprawiedliwości i obiektywizmu w ocenianiu (por. >2013: *Obiektywizm i sprawiedliwość ...*).

Za ważne dla wartości społecznych, do których się odwoływałam, i znaczące dla mojego namysłu nad omawianymi kwestiami uznaję podjęcie w tym artykule próby **poczynienia antycypacji**, wywiedzionych z socjologicznej koncepcji polityk prostoty<sup>100</sup>, teoretycznych przesłanek obiektywistycznej dydaktyki oraz wyników badań własnych dotyczących oceniania. Założyłam, że

<sup>99</sup> Z. Bauman (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 24.

<sup>100</sup> M. Krajewski (2013), *Przeciwłożoność. Polityki prostoty*. „Studia Socjologiczne”, nr 3 (211).

## AUTOREFERAT

możliwe do zaobserwowania skutki rozlicznych uproszczeń, wykluczeń i przemilczeń mogą wytworzyć na tyle złożony proceduralnie i niejasny obszar społecznej wiedzy oraz edukacyjnego działania w szkole wyższej, że sprawnie będzie się w nim poruszała tylko grupa wąsko wyspecjalizowanych ekspertów, co obecnie przychodzi nam obserwować. (O nieco innych skutkach działań ekspertów pisałam w: >2019: *Atrofia nieformalnej diagnostyki...*).

Natomiast kończąca artykuł konkluzja wpisuje się w kilkakrotnie już formułowane przeze mnie **przekonanie, że wartościowe działanie edukacyjne i społeczne – w tym także pograniczne ze swej istoty ocenianie szkolne, diagnozowanie i ewaluacja – wymaga od osoby działającej świadomości uwikłania w złożoność i niejednoznaczność świata wartości, który kryje się za teoriami i praktykami, a także gotowości oscylowania między tymi sprzecznościami.**

O edukacyjnych możliwościach zastosowania takiego myślenia piszę w najnowszych artykułach (→ 2022: *Images of the educational dialogue...*; → 2023: *O możliwości zredefiniowania niepowodzeń szkolnych*; → zał. 4.2, s. 7), z racji swej odmienności niezaliczonych do cyklu publikacji składających się na osiągnięcie naukowe. W pewnym zakresie pokazują one potencjał dydaktyczny posługiwania się portfolio w praktyce oceniania akademickiego, ale przede wszystkim wpisują się w aktualne dyskusje nad dialogicznym kształceniem nauczycieli i sygnalizują możliwe kierunki poszukiwań badawczych.

### **5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej, w szczególności zagranicznej.**

**Szczegółowe zestawienia danych, które potwierdzają moją aktywność naukową, zamieściłam w następujących → załącznikach:**

- 4.2. (publikacje), 4.3. (konferencje i wykłady otwarte), 4.4. (członkostwo i recenzje),
- 4.5. (projekty, programy).

W tej części autoreferatu skupię się zatem tylko na tych aspektach aktywności naukowej, które uważam za znaczące dla mojego dorobku naukowego, poczynając od przedsięwzięć realizowanych wspólnie z zagranicznymi uczelniami i instytucjami naukowymi.

#### **5.1. AKTYWNOŚĆ NAUKOWA REALIZOWANA WE WSPÓLPRACY Z ZAGRANICZNYMI UCZELNIAMI I INSTYTUCJAMI NAUKOWYMI**

##### **5.1.A. Udział w międzynarodowych projektach naukowych**

**Projekt naukowy *Przestrzenie uczenia się*, realizowany był w latach 2018 – 2019, przy współpracy:** East European Institute of Psychology, Kyiv; Institute of Problems on Education of the National Academy of Education Sciences of Ukraine, Kyiv; Pereyaslav-Khmelnytsky Hrygoriy Skovoroda State Pedagogical University, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow; University of Gdansk.

Był on w znacznej mierze efektem wieloletniej, bo trwającej od 2014 roku, ożywionej współpracy z uczelniami Federacji Rosyjskiej oraz Ukrainy w zakresie wymiany myśli naukowej dotyczącej głównie teorii dydaktycznych (w tym także oceniania i diagnostyki edukacyjnej) oraz praktyk kształcenia, co bardziej szczegółowo rozwinę poniżej. W tym miejscu chciałabym tylko zaznaczyć, że naukowa współpraca z Peoples' Friendship University of Russia in Moscow – obecnie postrzegana pejoratywnie, bo przez pryzmat trwającej wojny – prowadzona była w zupełnie odmiennym kontekście politycznym i zadawała się scalać naukowców z Ukrainy, Federacji Rosyjskiej i Polski, oraz inspirować ich poszukiwania naukowe (zob. szczegóły prezentowanego projektu).

**Projekt naukowy *Przestrzenie uczenia się*** był naukowo-badawczą kontynuacją działań powiązanych z realizacją dwóch projektów mobilności edukacyjnej w sektorze szkolnictwa wyższego z krajami partnerskimi, finansowanych na drodze konkursów krajowych, w latach 2017-2019:

— No 2017-1-PL01-KA107-036231,

— No 2017-1-PL01-KA107-036223.

W jego ramach realizowałam następujące działania:

1. Opracowałam część pedagogiczną oraz koordynowałam całość konkursowego projektu, zgłaszanego przez UG: No 2017-1-PL01-KA107-03623. Projekt zawierał komponent rozwijania współpracy naukowo-badawczej (→ zał. 4.5., p.13).
2. Współpracowałam z dr. W. Siegieniem w projektowaniu współpracy z badaczami z Peoples' Friendship University of Russia, Moscow.
3. Wspierałam działania prof. dr hab. M. Groenwald i dr W. Siegienia w zakresie planowania współpracy z instytucjami i uczelniami ukraińskimi: Wschodnioeuropejskim Instytutem Psychologicznym w Kijowie, Instytutem Problemów Edukacji Narodowej Akademii Nauk o Edukacji Ukrainy i Narodowym Uniwersytecie Pedagogicznym w Perejaślawiu-Chmielnickim.
4. Uczestniczyłam w pracach Komitetu naukowego i organizacyjnego Międzynarodowego Seminarium Naukowego „Uczyć się od ...”/ „Учиться у ...”/ “To Learn from...” (organizowanego także przy współpracy z Zespołem Dydaktyki przy KNP PAN). (→ zał. 4.3., p.7).
5. Brałam czynny udział w Międzynarodowym Seminarium „Uczyć się od ...”/ „Учиться у ...”/ “To Learn from...”, realizowanym w formie stacjonarnej (w Gdańsku) i on-line (w Moskwie i w Charkowie), w dniu 16 marca 2018 r. Wygłosiłam wystąpienie: *Uczyć się od mentora. Między oczekiwanym i rzeczywistym wymiarem praktyk nauczycielskich*. (→ zał. 4.3., tab. p. 29)
6. Byłam redaktorem naukowym, wspólnie z prof. M. Groenwald, zaproszonym do redagowania numeru monograficznego „Kwartalnika Pedagogicznego” 2019, Tom 64, Nr 1(251), zatytułowanego: *Przestrzenie uczenia się*. (→ zał. 4.2., p. 4.5.)  
<https://kwartalnikpedagogiczny.pl/resources/html/article-sList?issueId=120732019>
7. Opublikowałam tekst: *Dydaktyki stabilne, pograniczne oraz in statu nascendi. Rozważania o książce Doroty Klus-Stańskiej: Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 1 (251). (→ zał. 4.2., p.5.C.4).

### 5.1.B. Wizyty studyjne w zagranicznych instytucjach naukowych

Wizyty studyjne, które realizowałam w uniwersytetach i naukowych instytucjach zagranicznych (Federacji Rosyjskiej i Ukrainy), były poprzedzone formalnymi działaniami, zwieńczonymi omówionym powyżej projektem naukowym: *Przestrzenie uczenia się*. Pokazują one, że naukowe przedsięwzięcia międzynarodowe, w jakie się angażowałam, prowadzone były równolegle w środowiskach naukowych Ukrainy i Federacji Rosyjskiej.

Wzięłam udział w **5 wizytach studyjnych** (→ zał. 4.5, p.12.):

1. Dwukrotnie: 22-26 kwietnia 2014 r. oraz 18-21 kwietnia 2016 r. (w sumie: 8 dni) byłam gościem Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Rosyjskiego Uniwersytetu Przyjaźni Narodów w Moskwie, Federacja Rosyjska).
2. Trzykrotnie: 17-22 listopada 2014 r.; 17-23 listopada 2015 r. oraz 21-25 listopada 2016 r. (w sumie: 17 dni) byłam gościem następujących instytucji naukowo-edukacyjnych Ukrainy: Instytut Wychowania Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie (2014 i 2016), Wschodnioeuropejski Instytut Psychologiczny w Kijowie (Eastern European Institute of Psychology: 2014, 2015 i 2016) oraz Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. H. Skovorody, Perejasław Chmielnicki (Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University after named of Skovoroda, Perejaslav-Khmelnytsky: 2015).

Realizowałam je jako członek zespołu, którego stały skład współtworzyli pracownicy naukowo-dydaktyczni Zakładu badań nad Dzieciństwem i Szkołą, Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego: prof. dr hab. Maria Groenwald i dr. Wojciech Siegień. Podejmowane przez nas działania mieściły się po części w ramach zadania badawczego nr 530-7300-D670-16-IF.

Cele oraz szczegółowe efekty naukowe zagranicznych wizyt studyjnych, wykazałam w → zał. 4.5, p.12. W tym miejscu chciałabym tylko zwrócić uwagę na kilka najbardziej znaczących rezultatów:

1. Zintensyfikowanie współpracy naukowej – także osobistej – w zakresie dydaktyki, pedagogiki szkoły wyższej i edukacji wczesnoszkolnej. Tu znaczące dla naszych wschodnich partnerów i zarazem rozwijające dla mnie były: odmienne postrzeganie zagadnień edukacyjnych niż ma to miejsce w tradycyjnych obiektywistycznych ujęciach oraz badawczy potencjał dopiero przez nich odkrywanej metodologii jakościowej. Przywołam dwa wybrane przykłady moich działań z tym związanych:
  - a) Poświęcony nowym, inspirowanym konstruktywizmem ujęciom w obszarze oceniania rozdział w monografii zbiorowej, zatytułowany: *Škol'naâ ocenka učeníkov: neobhodi-most' razdeleniâ ili šans na sinergiû?*, W: N.B. Karabušenko, N.L. Sungurova (red.), *Psichologiâ i pedagogika XXI veka: teoriâ, praktika i perspektivy*, RUDN, Moskva 2015 (→ zał. 4.2, p. 2.B., 7).
  - b) Referat plenarny, zatytułowany: *Оценивание в вузах: проблемные места*, który wygłosiłam w 2014 r., na międzynarodowej konferencji: "Higher education in the context of integration into the European Educational Space", organizowanej w Kijowie przez Ministry of Education and Science of Ukraine oraz Eastern European Institute of Psychology. Napisany na jego podstawie artykuł został opublikowany w monografii pod redakcją prof. Iriny Manokhy (→ zał. 4.2, p. 2.B., 4).

O znaczeniu tego tekstu dla naukowców z Ukrainy, zajmujących się szkołą wyższą, zdaje się świadczyć przetłumaczenie jego wersji na język ukraiński i opublikowanie go w czasopiśmie „European Humanities Studies. State and Society” 2021, nr 4, pod tytułem: *Оцінювання у вишах: проблемні зони* (→ zał. 4.2, p. 2.C., 5).

2. Rozwijająca naukowo i społecznie była dla mnie możliwość wzięcia udziału w naukowym namyśle nad teoretycznymi i praktycznymi przesłankami reformowania szkolnictwa wyższego w Ukrainie, w tym uczestniczenie w debatach oraz prowadzenie warsztatów (wspólnie z dr hab. M. Groewald) dla nauczycieli akademickich ukraińskich szkół wyższych w ramach wspomnianej powyżej międzynarodowej konferencji w Kijowie, w 2014 r.: (1) workshop: *Современный университет: обучать и образовывать значит - оценивать? Анализ в контексте Государственных рамок квалификации*; (2) workshop: *Традиционные и новые формы оценивания в высшей школе и их потенциальные последствия. Анализ и запросы современного образования* (→ zał. 4.5, p.12, 2.)
3. Za wyróżnienie naukowe poczytałam zaproszenie mnie do pracy, w latach 2018-2019, w Komitecie Redakcyjnym czasopisma: "Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді", wydawanego przez Narodową Akademię Pedagogicznych Nauk Ukrainy, Instytut Problemów Wychowania (zob. też → zał. 4.4, p. 8 i 9).
4. Mój współudział w podpisaniu umów o współpracy dwustronnej między Uniwersytetem Gdańskim a: (1) Peoples' Friendship University of Russia, 2014; (2) Eastern European Institute of Psychology w Kijowie, 2015; (3) Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University after named of Skovoroda, 2015), postrzegam jako ważny dla sformalizowania naukowej współpracy międzynarodowej, którą omawiam w tej części autoreferatu.
5. Doświadczenia i kontakty naukowe okazały się znaczące dla jakości i zakresu mojego merytorycznego udziału w opracowaniu i realizacji projektów mobilności między krajami uczestniczącymi w programie Erasmus+ a krajami partnerskimi (Federacją Rosyjską), obejmujących także moduł naukowy. Dwa projekty współpracy zostały nagrodzone w drodze konkursów i uzyskały znaczne środki na finansowanie nie tylko wymiany dydaktycznej, ale także międzynarodowych przedsięwzięć naukowych (→ zał. 4.5, p.13), jak choćby już omówiony projekt naukowy: *Пространство учения się*.

#### **5.1.C. Działania naukowe realizowane w ramach programu europejskiego Erasmus+ (KA107): „Mobilność z krajami partnerskimi”, finansowanym w ramach ogólnopolskich konkursów**

Projekty mobilności akademickiej, które przygotowałam we współpracy z dr. Wojciechem Siegieniem na konkurs Narodowej Agencji Erasmus+ (więcej → zał. 4.5, p. 13), **zawierały moduł naukowy**, czyli umożliwiały podjęcie tego typu aktywności w uczelni partnerskiej.

Wśród przykładów takich przedsięwzięć, które realizowałam podczas pobytów w Peoples' Friendship University of Russia, znalazły się – poza udziałem w dwóch międzynarodowych konferencjach – następujące działania, wpisujące się w moje zainteresowania naukowe i zarazem w oczekiwania goszczącej mnie uczelni:

1. Wykład otwarty na temat: *Значение „обратной связи” в процессе оценивания студентов*, 3.04.2017 r.

2. Udział w seminarium typu okrągły stół z profesorami i kierownictwem Katedry psychologii i pedagogiki Peoples' Friendship University of Russia: *Перспективы научно-педагогического сотрудничества*. 4.04. 2017 r.
3. Udział w seminarium metodologicznym typu okrągły stół z doktorantami i asystentami Katedry psychologii i pedagogiki Peoples' Friendship University of Russia: *Стратегии и методы современных европейских психолого-педагогических исследований*.

#### 5.1.D. Zagraniczne publikacje i konferencje naukowe

Jednymi z bardziej wymiernych działań, potwierdzających moją aktywność naukową podejmowaną w uczelniach zagranicznych, są publikacje (wykaz w → zał. 4.5, p.12 i p.13. oraz → zał. 4.2.B) i wystąpienia na konferencjach naukowych (wykaz w → zał. 4.5, p.12. i p.13. oraz → zał. 4.3, tab. 2).

W tym punkcie autoreferatu chciałabym podkreślić, że **zagraniczne konferencje**, w których uczestniczyłam, miały **charakter cykliczny** (→ zał. 4.3, tab. 2, p. 9, 11, 15, 17, 18, 21, 22, 25, 27, 28, 32), co po pierwsze – stwarzało możliwość zachowania pewnej ciągłości tematycznej prezentowanych wystąpień, a po drugie – otrzymania od organizatorów zaproszenia do wygłoszenia referatów plenarnych. Ilustrują to następujące przykłady:

1. Czterokrotnie uczestniczyłam w międzynarodowych konferencjach z cyklu: „Vysšaa škola: opyt, problemy, perspektivy”, organizowanych przez Peoples' Friendship University of Russia. Wygłaszałam wystąpienia na temat: zmian w ocenianiu w szkołach wyższych w Polsce (2012), egzaminowania w szkole wyższej (2013), kształcenia kompetencji diagnostycznej nauczycieli (2015) oraz referat planarny dotyczący problemów uznawania przez szkoły wyższe kwalifikacji uzyskanych poza systemem (2016).
2. Podobną, jak wyżej, zasadę można zaobserwować w przypadku kolejnej cyklicznej międzynarodowej konferencji organizowanej przez ten sam uniwersytet: „Aktual'nye problemy psihologii i pedagogiki v sovremennom mire”. Uczestniczyłam w 3 konferencjach z tego cyklu, a na ostatniej wygłosiłam referat planarny na temat społecznych kontekstów studiowania (2019).
3. Dwukrotnie wygłaszałam też referaty plenarne na organizowanej w Ukrainie cyklicznej konferencji: International Scientific Conference “Higher education in the context of integration into the European Educational Space”, w której brałam udział czterokrotnie. Dotyczyły one: specyfiki oceniania w szkołach wyższych po wprowadzeniu KRR (2014) oraz polskiej koncepcji walidacji efektów uczenia się (2016).

Byłam także **członkiem Komitetu Organizacyjnego** Międzynarodowej Konferencji, organizowanej w Moskwie, w 2014 r. przez Peoples' Friendship University of Russia: „Kačestvo žizni, psihologiã zdorov'â i obrazovanie : meždisciplinarnyj podhod”.

Uporządkowanie kategoriale moich **publikacji zagranicznych** pozwala wyróżnić trzy ich grupy:

1. Część rozdziałów (→ zał. 4.2.B, p. 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12), opublikowana w zagranicznych monografiach naukowych pod redakcją, jest rozbudowaną i pogłębioną wersją wystąpień konferencyjnych, co podkreślają informacje zawarte w tytułach zbiorów. Nie przesądza to o ich wartości naukowej, ale może być postrzegane jako mniej znaczący fragment dorobku.

2. Pozostałe rozdziały (→ zał. 4.2.B, p. 4, 7, 9, 11) zostały opublikowane w zbiorowych monografiach naukowych, z których jedna była bezpośrednio powiązana z przygotowaniem szkolnictwa wyższego Ukrainy do wejścia w obszar europejskiego kształcenia i miała charakter cykliczny, a jej głównym redaktorem była prof. Irina Manokha.
3. Za najważniejsze ze względu na zasięg czytelniczy uważam dwa artykuły. Jeden z nich, zatytułowany: *Оцінювання у вишах: проблемні зони* (→ zał. 4.2, p. 2.C., 5) już omówiłam powyżej. Drugi natomiast, istotny także ze względu na towarzyszący mu kontekst, nosi tytuł: *Экзамен в университете: между (не)очевидностью значений и иллюзией изменения*, i został opublikowany w 2018 r., w białoruskim czasopiśmie „Диалог” (→ zał. 4.2, p. 2.C., 3). Publikację i wykonanie tłumaczenia zaproponował mi profesor Aleksandr Połonnikow, z Białoruskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Tanka, co było jednym z elementów dynamicznie wówczas **rozwijającej się współpracy** z naukowcami z Białorusi, którą zahamowała pandemia, a zakończyła ze względów politycznych napaść Rosji na Ukrainę.

## 5.2. AKTYWNOŚĆ NAUKOWA REALIZOWANA WE WSPÓŁPRACY Z POLSKIMI UCZELNIAMI I INSTYTUCJAMI NAUKOWYMI

**Szczegółowe zestawienia danych, które potwierdzają moją aktywność naukową, zamieściłam w następujących → załącznikach:**

- 4.2. (publikacje), 4.3. (konferencje i wykłady otwarte), 4.4. (członkostwo i recenzje), 4.5. (projekty, programy).

W tej części autoreferatu skupię się tylko na tych aspektach aktywności naukowej, podejmowanej po doktoracie, które realizowałam we współpracy z polskimi uczelniami i instytucjami naukowymi. Zachowam w prezentacji strukturę zbliżoną do tej, w punkcie 5.1. autoreferatu, choć ze względów formalnych nieetożsamą z nią.

### 5.2.A. Udział w krajowych projektach badawczych

Szczegółowe informacje na temat mojego udziału w krajowych projektach badawczych znajdują się w → zał. 4.5, p.10.B.

W tym miejscu tylko uporządkuję je, biorąc pod uwagę zakres mojego w nich udziału i poczynając od najbardziej samodzielnych działań badawczych:

1. **Projekt badawczy**, realizowany w 2014 r., we współpracy z dr. hab. M. Groenwald: *Diagnoza potencjału kadry pedagogicznej Województwa Pomorskiego w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych*, który podjęłam w ramach „Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie aktywności zawodowej i społecznej Aktywni Pomorzanie 2020”. Jego wymiernym efektem było przygotowanie i opublikowanie raportu: *Nauczyciele szkół zawodowych o swoich kompetencjach, poczuciu autonomii i potrzebach w zakresie doskonalenia. Diagnoza potencjału kadry pedagogicznej województwa pomorskiego* (2014).
2. Współpraca z **Instytutem Badań Edukacyjnych** w Warszawie, w zakresie opracowania recenzji merytorycznej i metodologicznej dwóch projektów: (1) 2011: *Systemy oceniania w szkole – prawo i praktyka*; (2) 2014: *Konstrukcja testu osiągnięć szkolnych (TOS 6)*. W obu

przypadkach – proponując mi recenzowanie – wzięto pod uwagę moje kompetencje merytoryczne, nabyte zarówno w okresie przed doktoratem (pomiar dydaktyczny, metodologia badań ilościowych) jak i po nim (oceny szkolne).

3. W badania jakości funkcjonowania systemu oświaty wpisywało się też opracowanie merytorycznej recenzji raportu z badań, przygotowanego pod redakcją B. Murawskiej i M. Żytka: „Uczeń, szkoła, dom. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej”. Wydawca: **Centralna Komisja Egzaminacyjna**, Warszawa 2012. Tu tylko nadmienię, że jeszcze przed doktoratem realizowałam projekt badawczy we współpracy z CKE, co wskazuje na pewną ciągłość współpracy naukowej z tą instytucją (→ zał. 4.5., p. 11.A.).

Szczególną rolę w moim dorobku naukowym odgrywa **lokalny grant Uniwersytetu Gdańskiego** (BW: R360/621-330/2008) przyznany w drodze konkursu na sfinansowanie projektu BW/7300-5-0104-8, obejmujący **przygotowanie do publikacji książki: *Nauczycielskie strategie oceniania poza standardami*** (2011 i 2017), co całemu przedsięwzięciu nadaje wymiar znacznie wykraczający poza aktywność wykazywaną w rodzimym uniwersytecie (→ zał. 4.5., p. 11.B).

### 5.2.B. Naukowe działania pograniczne, czyli projekty wdrożeniowe

Udział w projektach wdrożeniowych, zestawionych w → zał. 5.4, p. 11.C, uznaję za znaczący składnik mojego dorobku, ponieważ przedsięwzięcia te silnie wpisują się w interesujące mnie badawczo zagadnienia diagnostyki edukacyjnej i ewaluacji oraz kształcenia nauczycieli (zob. → autoreferat, p. 4.III). Ich pograniczny charakter wynika z samej **specyfiki działań wdrożeniowych w pedagogice, które wyrastają z określonych koncepcji teoretycznych i równocześnie są zorientowane na zmianę w praktyce edukacyjnej.**

Za najważniejsze spośród kilku przedsięwzięć wymienionych w załączniku (→ zał. 5.4., p. 11.C.) uznaję dwa projekty wdrożeniowe, różniące się formą i zakresem oddziaływania, ale połączone przekonaniem o sensie podejmowania dążeń do oddolnej<sup>101</sup> lub pozasystemowej zmiany realiów edukacyjnych:

1. Realizowany w latach 2007-2008, we współpracy z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, ogólnopolski **projekt programu doskonalenia zawodowego „Ocenianie kształtujące w polskiej szkole”**. Publikację podsumowującą projekt otwierał napisany przeze mnie rozdział pod tytułem: *Teoretyczne podstawy oceniania osiągnięć uczniów* (→ zał. 4.6, p. 4.).
2. Realizowana w latach 2014-2016, we współpracy z prof. dr hab. Dorotą Klus-Stańską (UG), **innowacja dydaktyczna** w klasach pierwszych Szkoły Podstawowej w Straszynie. Jeden z jej znaczących efektów ujawniła prowadzona przeze mnie diagnoza końcowa, z której wynikało, że inspirowane podejściem konstruktywistycznym zmiany kształcenia w klasie innowacyjnej uwolniły uczniów od presji udzielania tylko tych odpowiedzi, których poprawności byli pewni, oraz pomijania milczeniem swoich wątpliwości.

<sup>101</sup> Teoretycznej analizy tego zagadnienia dokonała: J. Rutkowiak J. (2015), *Działania na poziomie mezo jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją*, „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja”, 4(72).



### 5.2.C. Publikacje naukowe

Specyfika przedkładania cyklu publikacji jako głównego osiągnięcia naukowego sprawia, że znaczna część tekstów naukowych, znaczących dla mojego dorobku, została już omówiona w niniejszym autoreferacie (→ p. 4). Wykazałam też powiązania teoretyczne występujące między cyklem publikacji a większością opublikowanych przeze mnie artykułów, które nie zostały do niego zaliczone. Publikacje zagraniczne przywołałam z kolei w → p. 5.1., przedstawiającym aktywność naukową realizowaną we współpracy z zagranicznymi uczelniami i instytucjami naukowymi.

**Pełne zestawienie moich publikacji**, zawierające także syntetyczne uporządkowania ilościowe oraz obejmujące teksty opublikowane przed uzyskaniem stopnia doktora, znajduje się w → zał. 4.2.

W tym miejscu chciałabym tylko wskazać przedsięwzięcia, które podejmowałam **na zaproszenie redakcji ogólnopolskich czasopism naukowych**. Mogłam dzięki temu współpracować z także przedstawicielami różnych środowisk akademickich, nie tylko w Polsce, których zapraszałam – jako współredaktorka naukowa – do złożenia artykułu do **monograficznych numerów** następujących czasopism, znajdujących się wówczas na liście ERICH, lub do ich recenzowania (szczegóły w →zał. 4.2, p.3):

1. Redagowałam naukowo (z M. Groenwald) numer monograficzny czasopisma: „**Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja**” 2013, nr 4 (64), poświęcony diagnozowaniu edukacyjnemu i ewaluacji w szkole. Opublikowane zostały w nim teksty napisane między innymi przez profesorów: Bolesława Niemierkę (SWPS), Dorotę Klus-Stańską (UG), Leszka Korporowicza (UJ), Małgorzatę Żytko (UW), Barbarę Ciżkowicz (UKW), Ewę Wysocką (UŚ).
2. Redagowałam naukowo (z M. Groenwald) numer monograficzny czasopisma: „**Ruch Pedagogiczny**” 2014, nr 2 (85), poświęcony dorobkowi polskiej diagnostyki edukacyjnej i perspektywom jej rozwoju. W zbiorze tym zgromadziłyśmy przede wszystkim dowody naukowych dokonań i poszukiwań podejmowanych w – bliskim nam naukowo i dobrze znanym – środowisku diagnostów skupionych wokół prof. B. Niemierki i Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej.
3. Redagowałam naukowo (z D. Klus-Stańską) numer monograficzny czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN: „**Studia Pedagogiczne**” 2015, nr LXVIII, zatytułowany: *Dzieciństwo i wczesna edukacja: Kontrowersje, problemy i poszukiwania*. Opublikowane zostały w nim teksty napisane między innymi przez profesorów zwyczajnych: Bogusława Śliwerskiego (UŁ), Stanisława Dylaka (UAM), Dorotę Klus-Stańską (UG), Ewę Filipiak (UKW), Amadeusza Kause (UG) oraz wielu uznanych badaczy z różnych ośrodków akademickich w Polsce, którzy zajmują się zagadnieniami wczesnej edukacji..
4. Redagowałam naukowo (z M. Groenwald) numer monograficzny czasopisma: „**Kwartalnik Pedagogiczny**” 2019, nr 1 (251), zatytułowany: *Przestrzenie uczenia się...* O jego powiązaniu z międzynarodowym projektem naukowym pisałam już w autoreferacie (→p. 5.1.A), natomiast w tym miejscu chciałabym tylko zwrócić uwagę na **międzynarodowy skład autorów artykułów**, którzy reprezentowali środowiska naukowe – w kolejności alfabetycznej – następujących krajów: Białorusi, Federacji Rosyjskiej, Irlandii, Polski, Portugalii, Ukrainy, Wielkiej Brytanii.

### 5.2.D. Międzynarodowe i krajowe konferencje naukowe

**Pełne zestawienie konferencji**, w których uczestniczyłam z wystąpieniem, zawierające także syntetyczne liczbowe uporządkowania, znajduje się w → zał. 4.3, p. 6. W tabeli znajdującej się w tym załączniku, zaznaczyłam wystąpienia plenarne oraz podałam inne rodzaje aktywności konferencyjnej. Część wystąpień na konferencjach zagranicznych już omówiłam w niniejszym autoreferacie (→ p. 5.1.D).

Analiza jakościowa zestawienia, prezentowanego w → zał. 4.3, p. 6, pozwoliła na wyróżnienie kilku elementów właściwych dla mojej aktywności konferencyjnej w Polsce:

1. Najbardziej regularnie – i to od początku mojego zatrudnienia w UG (6 x przed doktoratem oraz 8 x po doktoracie) – uczestniczyłam w Ogólnopolskich Konferencjach z cyklu Diagnostyka Edukacyjna, co jest związane z moimi zainteresowaniami badawczymi i długoletnią współpracą z profesorem Bolesławem Niemierką, ale przede wszystkim daje możliwość **cyklicznej wymiany poglądów naukowych z przedstawicielami środowiska naukowego diagnostów oraz z praktykami**.
2. Znaczące dla mojego naukowego rozwoju były zaproszenia do wystąpienia na dwóch seminariach naukowych (2011 r.) organizowanych w ramach pracy **zespołów: (a) Edukacji Elementarnej oraz (b) Pedagogiki Szkoły, działających przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN**. Pozwalały mi one zaprezentować swoje wczesne poszukiwania i wyniki badań w gronie naukowców z całej Polski oraz nawiązać z nimi dialog.
3. Za ważną uważam także moją naukową współpracę z **przedstawicielami dydaktyk przedmiotowych** (szczegółowych), podejmowaną podczas konferencji takich, jak: Międzynarodowa pedagogiczno-lingwistyczna konferencja: „Edukacyjna rola języka” (2016); II Ogólnopolskie Seminarium Naukowe Dydaktyk Szczegółowych: „Problemy metodologiczne badań w obszarze dydaktyk szczegółowych” (2018); Ogólnopolska konferencja: „Metodologia badań w glottodydaktyce” (2019).

Różne aspekty zastosowania metodologii badań ilościowych i jej relacji z teorią pedagogiczną, kilkakrotnie pojawiające się w tematach moich wystąpień konferencyjnych, były też zasadniczym przedmiotem moich **wykładów otwartych**, wygłoszonych na zaproszenie w: (a) Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP w Warszawie, Wydział w Olsztynie (2011) oraz (b) na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego (2013) (→ zał. 4.3, p.6.A).

Kierowałam organizacją 2 konferencji ogólnopolskich, współorganizowałam 4 międzynarodowe i 3 ogólnopolskie, uczestniczyłam w pracach komitetów naukowych 9 konferencji i seminariów, w tym 2 międzynarodowych.

Pełne zestawienie mojego **udziału w komitetach organizacyjnych i naukowych** konferencji krajowych i międzynarodowych, znajduje się w → zał. 4.3, p.7.

### 5.2.E. Inne przejawy istotnej aktywności naukowej

**Pełne zestawienie zawiera** → zał. 4.4.

1. Jestem członkiem dwóch krajowych **towarzystw naukowych**:
  - Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (od 2010 r.),
  - Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej (od 2003 r.), którego jestem członkiem-założycielem, a w latach 2004-2013 pełniłam różne funkcje w jego władzach.
2. Za bardzo istotny przejaw mojej aktywności naukowej uważam bycie w latach 2016-2020 **członkiem Zespołu Zadaniowego Dydaktyki przy KNP PAN**, kierowanym przez profesor Dorotę Klus-Stańską. W jego ramach:
  - współpracowałam ze znaczącymi polskimi naukowcami zajmującymi się dydaktyką;
  - współuczestniczyłam w namyśle nad paradygmatycznym ujęciem dydaktyki<sup>102</sup>, gromadząc równocześnie dane do rozdziału pod tytułem: *Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego* (zob. → autoreferat, p. 4), który wejdzie w skład planowanego podręcznika pod redakcją D. Klus-Stańskiej.
  - współorganizowałam konferencje międzynarodowe i ogólnopolskie seminaria (→ zał. 4.3, p.7).
  - Zostałam zaproszona do naukowego redagowania sekcji tematycznej czasopisma „Forum Oświatowe” 2018, 2 (60), zatytułowanej: *Naukowy potencjał dydaktyk szczegółowych* (→ zał. 4.2, p. 4.5).
3. Jako równie ważną naukowo postrzegam pracę w **Komitecie Redakcyjnym „Problemów Wczesnej Edukacji”**, do którego zostałam zaproszona w 2012 roku, a od 2017 roku pełnię funkcję Sekretarza Redakcji.
4. Pisałam już w niniejszym autoreferacie (→ p.5.1.B.) o pracy w latach 2018-2019, w **Komitecie Redakcyjnym czasopisma: "Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді"**, wydawanego przez Narodową Akademię Pedagogicznych Nauk Ukrainy, Instytut Problemów Wychowania. Tu tylko dodam, że **recenzowałam** dla tego czasopisma 2 artykuły (zob. też → zał. 4.4, p. 8 i 9).
5. Opracowałam też **recenzje**: 10 artykułów do czasopism krajowych, 2 recenzje publikacji zwartych i recenzje 2 narzędzi badawczych (szczegóły → zał. 4.4., p.9.)

<sup>102</sup> Zob. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki ...*, dz. cyt.

## 6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę

**Szczegółowe zestawienia danych**, które potwierdzają moje osiągnięcia dydaktyczne, organizacyjne oraz popularyzujące naukę, **zamieściłam w → załącznikach: 4.6 i 4.7**. Poniżej wskażę tylko wybrane przejawy mojej działalności w tych zakresach.

### 6.1. INFORMACJA O OSIĄGNIĘCIACH DYDAKTYCZNYCH

#### 6.1.A. Dydaktyczne osiągnięcia międzynarodowe

1. Uzyskałam – w drodze ogólnopolskich konkursów - **funduszy na realizację dwóch projektów współpracy międzynarodowej ERASMUS+ (KA107)**, w latach 2015-2017, 2017-2019.
2. Uczestniczyłam w **3 projektach mobilności akademickiej Erasmus+ (KA107)** z krajami partnerskimi.  
W ich ramach w latach 2015-2019 - przeprowadziłam w języku rosyjskim (zgodnie z Mobility Agreement for Teaching) - 16 godzin zajęć dydaktycznych w Rosyjskim Uniwersytecie Przyjaźni Narodów w Moskwie (Federacja Rosyjska), a także 8 godzin dydaktycznych w Charkowskim Narodowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. H.S. Skovorody (Ukraina).

#### 6.1.B. Dydaktyczne osiągnięcia krajowe (poza wykładami i szkoleniami dla nauczycieli)

##### Praca w uczelnianych zespołach tworzących programy kształcenia

Podjęcie wskazanych poniżej działań nie byłoby możliwe bez przygotowania merytorycznego i organizacyjnego, jakie nabyłam jeszcze przed doktoratem (2004-2005), podczas pracy w komisji kierowanej przez prof. Teresę Bauman, projektującej dwustopniowy program dla kierunku pedagogika, zgodnie z wdrażaną wówczas logiką Procesu Bolońskiego.

1. Opracowałam koncepcję programową i kierowałam pracami zespołu tworzącego dla kierunków niepedagogicznych UG modułowy program kształcenia psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli (2021), a potem wdrażałam go w praktykę.
2. Kierowałam pracami zespołu tworzącego program kształcenia Podyplomowych Studiów Pedagogicznych, dających kwalifikacje pedagogiczne do wykonywania zawodu nauczyciela (2012)
3. Brałam udział w merytorycznym i organizacyjnym opracowaniu programów kształcenia (kierownik zespołów: prof. D. Klus-Stańska) następujących kierunków studiów: pedagogika wczesnej edukacji, studia licencjackie (2012-2013); specjalności „wczesna edukacja z diagnozą i ewaluacją oświatową” na II stopniu studiów na kierunku pedagogika, w tym stworzenie innowacyjnych programów 3 przedmiotów (2014); jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (2017).

#### 6.1.C. Prowadzone zajęcia dydaktyczne (zob. →zał. 4.7, s. 2-4)

6.2. OPIEKA I KSZTALCENIE KADRY

**6.2.A. Byłam promotorem pomocniczym w dwóch przewodach doktorskich:**

1. Bartosza Atroszko: *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*, Wydział Nauk Społecznych UG, 2022, Data obrony: 20 października 2022 r. Praca uzyskała wyróżnienie.  
Promotor: prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska; recenzenci: prof. dr hab. Henryk Mizerek (UW-M), dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak, prof. nadzwyczajny (DWSH, Wrocław)
2. Małgorzaty Pileckiej: *Propagandowy obraz świata społecznego w piosenkach dziecięcych*, Wydział Nauk Społecznych UG, 2022, Data obrony: 21 października 2022 r. Praca uzyskała wyróżnienie.  
Promotor: prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska; recenzenci: prof. dr hab. Ewa Filipiak (UKW) oraz dr hab. Małgorzata Żytko, prof. UW (UW)

**6.2.B. Wypromowałam nagrodzone (wyróżniające się) prace dyplomowe:**

1. Studentka Beata Justa otrzymała w 2012 r. główną nagrodę w kategorii prac magisterskich w „Konkursie na najlepszą pracę dyplomową z zakresu diagnostyki edukacyjnej”, organizowanym przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, za pracę pod tytułem „Funkcja informacyjna oceny szkolnej w perspektywie uczniów wczesnej edukacji”, napisaną w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego.
2. Wspólnie ze studentką Iwoną Świdlińską opublikowałam artykuł: *Dwa wymiary studiowania w opiniach studentów. Rozpoznanie zjawiska*. „Rocznik Andragogiczny” 2018, nr 25, s. 171-185, będący pokłosiem napisanej przez nią pod moim kierunkiem pracy dyplomowej na temat: „Postawy przyjmowane przez studentów wobec studiowania”.
3. Studentka Jolanta Bębniak wystąpiła z referatem: *Postawy gimnazjalistów wobec sytuacji szkolnych związanych z uczniami z dysleksją*, na XXI Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej: „Zastosowania diagnozy edukacyjnej”, Bydgoszcz, 17-19 września 2015 r. Napisany pod moją opieką tekst został opublikowany w zbiorze: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*. Wydawnictwo TOMAMI, Kraków 2015, s. 195-204.

**6.2.C. Sprawowałam opiekę naukową nad indywidualnym programem studiów** z opieką naukową, realizowanym przez studentkę studiów II stopnia na kierunku pedagogika, Iwonę Świdlińską (2017/18 – 2019/20).

**6.2.D. Wypromowałam:** 34 prace magisterskie oraz 38 prac licencjackich, w tym 4 prace dyplomowe w trybie indywidualnym (na prośbę studentów). Obecnie prowadzę jako promotor 13 prac magisterskich.

**6.2.E.** Uzyskałam w 2016 r. **NAGRODĘ Rektora UG: Zespołową stopnia pierwszego** za opracowanie innowacyjnych metod nauczania, ich wdrażanie i praktyczne upowszechnianie poprzez cykl seminariów zakończonych publikacją „Dobre zwyczaje akademickie w naukach przyrodniczych” (współpraca z Wydziałem Oceanografii i Geografii UG)

6.3. OSIĄGNIĘCIA ORGANIZACYJNE

**6.3.A. Zostałam wybrana do zasiadania w następujących kolejalnych władzach uczelni:**

1. Senator Uniwersytetu Gdańskiego, reprezentująca Wydział Nauk Społecznych, kadencja 2016-2020.
2. Członek Rady Wydziału Nauk Społecznych, reprezentująca niesamodzielnych pracowników naukowych w latach: 2008 – 2016.
3. Członek Rady Instytutu Pedagogiki w latach: 2008 – 2016; od 2010 roku z wyboru, jako reprezentantka niesamodzielnych pracowników naukowych i kierowników studiów podyplomowych.

**6.3.B. Pełniłam następujące funkcje w Uniwersytecie Gdańskim:**

1. Kierownik Podyplomowych Studiów Pedagogicznych UG (dających kwalifikacje pedagogiczne do zajmowania stanowiska nauczyciela w klasach 4-8 szkół podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadpodstawowych): w latach 2000 - 2014, oprócz edycji 2008-2009.
2. Wicedyrektor ds. dydaktycznych Instytutu Pedagogiki UG: 01.09.2008 r. - 30.09.2010 r.
3. Dyrektor Centrum Kształcenia Nauczycieli UG w latach 2022 – 2023.
4. Pełnomocnik Rektora Uniwersytetu Gdańskiego ds. badań jakości kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim od listopada 2011 r. do 30 września 2012 r.
5. Koordynator wydziałowy programu ERASMUS+ (AK 107) z krajami partnerskimi, w latach 2015-2019.

**6.3.C. Byłam członkiem następujących zespołów zapewniania jakości kształcenia:**

1. Uczelnianego Zespołu ds. Zapewniania Jakości Kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim od listopada 2008 r. do 31 sierpnia 2012 r.
2. Wydziałowego Zespołu ds. Zapewniania Jakości Kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim oraz przedstawiciel WNS w Uczelnianym Zespole ds. Zapewniania Jakości Kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim od października 2010 r. do 30 września 2012 r.
3. Rady programowej dla kierunku pedagogika (w latach 2012 r. - 2016) oraz Rady programowej dla kierunku pedagogika wczesnej edukacji (od czerwca 2012 r., do nadal).

**6.3.D. Zostałam odznaczona MEDALEM UNIWERSTETU GDAŃSKIEGO (2012) za:** udział w pracach na rzecz opracowania nowych koncepcji dydaktycznych, zgodnych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, w szczególności za wsparcie merytoryczne powstających w Uniwersytecie Gdańskim rozwiązań oraz kształtowanie poczucia sensu podejmowanych zmian.

6.4. WSPÓLPRACA Z OTOCZENIEM SPOŁECZNYM (W TYM ZESPOŁY EKSPERCKIE I EKSPERTYZY)

**Szczegółowe zestawienia danych**, które potwierdzają charakter mojej współpracy z instytucjami publicznymi (przed uzyskaniem stopnia doktora i po nim) oraz ekspertyzy wykonane na ich zamówienie, **zamieściłam w → zał. 4.3., p. III.**

Poniżej przywołam tylko ważniejsze z nich, albo te, które obejmowały dłuższy okres czasu.

**6.4.A. Współpraca z organami samorządowymi i instytucjami województwa pomorskiego**

1. 2014: Pracowałam w zespole roboczym - na zaproszenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego, Departamentu Edukacji i Sportu - mającym na celu opracowanie koncepcji standardów diagnozy potrzeb rozwojowych oraz przykładowych narzędzi diagnostycznych, służących pedagogicznej autodiagnozie szkoły.
2. 2014: Brałam udział, jako zaproszony ekspert, w pracach zespołu roboczego ds. regionalnego systemu wsparcia szkół, RPS Aktywni Pomorzanie 2020, w tym współpracowałam z Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku przy opracowaniu projektu: *Pomorski model wsparcia szkół i przedszkoli w zakresie koncepcji wspomagania szkół w województwie pomorskim*.
3. 2016-2018: Udział w charakterze zaproszonego eksperta w pracach Zespołu Roboczego Pomorskiej Rady Oświatowej, Zespół Spójności Edukacyjnej.

**6.4.B. Ekspertyzy wykonane na zamówienie instytucji publicznych** (więcej: → zał. 4.6., p.3.2.)

1. Szczególnie sobie cenię badanie ewaluacyjne zlecone przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną, organ Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich (48/UKA/2012), które prowadziłam w 2012 roku. Pozwoliło mi ono na zweryfikowanie w praktyce kompetencji ewaluatora, a ponadto stało się zacznym zmian wprowadzonych w ewaluowanym Programie MOST. Zakończyło się przygotowaniem dokumentu: *Raport z badań ewaluacyjnych Programu mobilności studentów i doktorantów MOST*, wrzesień 2012 r. (dokument wewnętrzny UKA), który zaprezentowałam i przedyskutowałam podczas Posiedzenia UKA w Obrzycku, 26 października 2012 r.
2. Opublikowana ekspertyza, zamówiona przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, z siedzibą w Gdańsku (październik, 2014), zatytułowana: *Nauczyciele szkół zawodowych o swoich kompetencjach, poczuciu autonomii i potrzebach w zakresie doskonalenia. Diagnoza potencjału kadry pedagogicznej województwa pomorskiego*, powstała na podstawie wyników projektu badawczego, który przedstawiłam w niniejszym autoreferacie (→5.2.A.1.)  
(<http://docplayer.pl/39722191-Grazyna-szyling-uniwersytet-gdanski-usluga-wspolfinansowana-w-85-ze-srodkow-unii-europejskiej-w-ramach-europejskiego-funduszu-spolecznego.html>)
3. Na zamówienie Fundacji „Przestrzeń dla edukacji” oraz „Obywatele dla edukacji” opracowałam w ramach projektu „Plan dla edukacji” ważną dla mojego dorobku naukowego opinię ekspercką: *Co zmienić w ocenianiu szkolnym?* (2018), która została wykorzystana w VII rozdziale raportu: „Plan dla edukacji. Raport”, zatytułowanym *Egzaminy i ocenianie*. ([https://obywatelelaedukacji.org/wp-content/uploads/2019/02/Plan-dla-edukacji\\_raport.pdf](https://obywatelelaedukacji.org/wp-content/uploads/2019/02/Plan-dla-edukacji_raport.pdf))  
Łączy się ona bezpośrednio z zaproszeniem mnie do uczestniczenia w dwóch wydarzeniach:

— Udziałem – w charakterze panelistki - w panelu dyskusyjnym, organizowanym przez

## AUTOREFERAT

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, w ramach debaty poprzedzającej III Kongres Edukacji Polskiej: *Ocenianie w szkole - ale o co chodzi?*, Olsztyn 27 czerwca 2015 r.

- Wystąpieniem (na zaproszenie MEN i IBE) z wykładem na temat *Zmiana w ocenianiu?*, podczas bloku tematycznego „Po co nam oceny?”, podczas III Kongresu Polskiej Edukacji w Katowicach, 29-30 sierpnia 2015 r.

### 6.5. INFORMACJA O POPULARYZACJI NAUKI

**Szczegółowe zestawienia danych**, które potwierdzają zakres mojej działalności w zakresie popularyzacji nauki (przed uzyskaniem stopnia doktora i po nim), **zamieściłam w → zał. 4.6.**, w tym:

1. W punkcie IV.1. wskazałam publikacje popularnonaukowe adresowane do nauczycieli i nauczycieli akademickich.
2. W punkcie IV.2.A. podałam działania popularyzatorskie podejmowane za granicą, o których bliżej pisałam już w niniejszym autoreferacie (→5.1.B), a w punkcie IV.2.C – zamieściłam listę wykładów otwartych w UG, związanych z: (a) Wdrażaniem KRK, dla pracowników Instytutu Pedagogiki (b) ocenianiem edukacyjnym, dla studentów i nauczycieli oraz nauczycieli akademickich.
3. Szczególną uwagę chcę zwrócić na zaproszenie mnie przez profesora Romana Lepperta do udziału w spotkaniu na temat: *Jawne i ukryte aspekty testowania, oceniania i egzaminowania*, odbywającym się 25 stycznia 2023 r. **w ramach cyklu: „Akademickie Zaciśnięcie”**, z udziałem: prof. dr hab. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (UAM w Poznaniu), prof. dr hab. Marii Groenwald (Akademia Ateneum. Szkoła Wyższa w Gdańsku) i dr. Marcina Smolika (Dyrektor CKE). Organizatorem i animatorem dyskusji był prof. dr hab. R. Leppert. (<https://www.youtube.com/watch?v=JBEsyWvmK2s>)
4. Listę wykładów wygłaszanych na zaproszenie na konferencjach dla nauczycieli oraz prowadzonych szkoleń i warsztatów zamieściłam w → zał. 4.6., p. 2.D. oraz p. 3. Organizatorami tych wydarzeń było w sumie 9 placówek z całej Polski (Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach, Samorządowy Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Kętrzynie; Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie; Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie; Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjnych i Szkoleń; (Pomorskie) Centrum Kształcenia Nauczycieli w Gdańsku; Samorządowe Centrum Doskonalenia i Doksztalcania Nauczycieli w Siedlcach; Świętokrzyski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach; Szkoła Montessori „Skrawek Nieba”) a także dwa ogólnopolskie wydawnictwa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz Wydawnictwo Rożak.



## 7. Dodatkowe informacje

### 7.1. Nagrody i wyróżnienia

2016: Nagroda Rektora UG Zespołowa stopnia pierwszego za opracowanie innowacyjnych metod nauczania, ich wdrażanie i praktyczne upowszechnianie poprzez cykl seminariów zakończonych publikacją „Dobre zwyczaje akademickie w naukach przyrodniczych” (współpraca z Wydziałem Oceanografii i Geografii UG)

2012: Medal Uniwersytetu Gdańskiego: za udział w pracach na rzecz opracowania nowych koncepcji dydaktycznych, zgodnych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, w szczególności za wsparcie merytoryczne powstających w Uniwersytecie Gdańskim rozwiązań oraz kształtowanie poczucia sensu podejmowanych zmian.

2006: Medal Komisji Edukacji Narodowej

1996: Srebrny Krzyż Zasługi

W latach: 1987,1989,1990,1996: Nagroda Kuratora Oświaty w Katowicach

### 7.2. Dane naukometryczne

Źródło danych: Zestawienie przygotowane przez dział Biblioteki Uniwersytetu Gdańskiego, na podstawie Publish or Perish (18 kwietnia 2024 r.; zob. poniżej → prt sc)

Papers: 34

Citations: 190 / bez autocytowań: 129

Hirsch h-index: 8

The screenshot displays a Google Scholar search results page for the query "styling g". The main table lists 34 papers. The top results are:

Cites	Year	Rank	Author	Title	Year	Publication	Publisher	Type
28	2011	1	G Styling	Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami	2011		books.google.com	BOOK
15	2015	2	G Styling	Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia	2015	Dyskursy Medycznych Andragogów Adult Educ...	cephic.icm.edu.pl	
13	2013	3	G Styling	Obiektywizm i sprawiedliwość (nie) wygodne kategorie szóstego oceniania...	2013	M. Dudziakowa, K. Knasiecka-Falberska, Krak...		CITATION
10	2016	4	G Styling	Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudnie...	2016	Forum Oświatowe	forumoswiatowe.pl	
10	2005	5	G Styling, D Bronk, J Dyda	Poznanie ucznia (w) Pedagogia wczesnoszkolna-dyskursy, problemy, roz...	2005	D. Kłus-Stęśka i M. Szczepka-Putkowska	ptde.org	CITATION
8	2010	6	G Styling	Ocenianie kształtujące, czyli o niewygodności oceny	2010	W: "Terazniejszost i przyszłość oceniania szko...	repositum.bgu.edu.pl	PDF
8	2008	7	G Styling	Strategia przepiękna czy prostota. Czyli dółka zmieszta oceniania szkolne?	2008		repositum.bgu.edu.pl	CITATION
8	2015	8	G Styling	Uczniowie poznawają sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji	2015	Studia Pedagogiczne	journal.gan.pl	HTML
7	2016	9	G Styling	Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i c...	2016	Rocznik Andragogiczny	bibliotekauki.pl	PDF
7	2009	10	G Styling	Ocena opisowa-ocena (nie) mcząłwa?	2009	Problemy Wczesnej Edukacji	yaeda.com.edu.pl	PDF
6	2011	11	G Styling	Zauki oceniania wczesnoszkolnego	2011		repositum.bgu.edu.pl	
5	2015	12	G Styling	Atrofia nierównowagi diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji	2015	Medzy biomedycina i przemocia poznawcza w ...	repositum.amu.edu.pl	CITATION
5	2013	13	G Styling	Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania	2013		repositum.amu.edu.pl	
5	2009	14	G Styling	Językiem wymagań	2009	Uwagi na marginesie nowej, podbitany progr...		CITATION
4	2013	15	G Styling	Diagnoza i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem	2013	Terazniejszost i Nowosci-Edukacja	bibliotekauki.pl	PDF
4	2010	16	G Styling	Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektywy diagno...	2010		repositum.bgu.edu.pl	CITATION
4	2014	17	G Styling	Problemy z nadwyżką wiedzy w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy	2014	INSTEED: Interdisciplinary Studies in Educatio...	insted-ice.pl	
4	2014	18	G Styling	Tęcza i praktyka oceniania szkolnego: w poszukiwaniu pedagogicznych przesł...	2014	Rocznik pedagogiczny	repositum.bgu.edu.pl	CITATION
3	2018	19	G Styling, I Swidnicka	Dwa wymiary studiowania w opiniiach studentów. Rozpoznanie gawaska	2018	Rocznik Analiogiczny	apcz.umk.pl	
3	2009	20	G Styling	Ocenianie jako poznanie ucznia (w) O	2009	Kłus-Stęśka, M. Szczepka-Putkowska (red.)	repositum.bgu.edu.pl	CITATION
3	2017	21	G Styling	Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego Dydaktyki Szkolnej...	2017	Forum Oświatowe	repositum.bgu.edu.pl	
3	2010	22	G Styling	Teoretyczne podłoża oceniania osiągnięć ucznia	2010		repositum.bgu.edu.pl	CITATION
2	2002	23	G Styling	„Ist w świat i radz sobie, jak potrafisz. Drugi układ wymagań programowych w...	2002	... szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i z...		CITATION
2	2001	24	G Styling	„Między miotłem a kowadłem”, czyli tekst o kulturze nauczycielskiego ocena...	2001		Gdańsk	CITATION
2	2010	25	G Styling	Nauczyciel-eksportat czy importer	2010	Obszary niepewności w ocenianiu		CITATION
2	2004	26	G Styling	Trafność oceniania jako narzędzie badań nad drugim układem wymagań pr...	2004	Edukacja	repositum.bgu.edu.pl	CITATION
2	2018	27	G Styling	Znaczenia i wyznaczniki: między (nie)oczywistością znaczeń a sukcesem...	2018	Dziak	repositum.bgu.edu.pl	CITATION
1	2015	28	G Styling	Diagnostyka edukacyjna w epoce ekspertów. Przypadki wczesnej edukacji. Te...	2015	W: E. Niemierko, MK Smigiel (red.), Znaczen...	ptde.org	PDF
1	2007	29	G Styling	Drugi układ wymagań programowych w układzie gimnazjalnym: znaczenie...	2007		repositum.bgu.edu.pl	CITATION
1	2022	30	G Styling	Images of the Educational Dialogue of Meaning Occurring in the Portfolio of...	2022	Horizonty Wychowania	ceel.com	
1	2016	31	G Styling	O informacyjności i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji n...	2016	Kwartalnik Pedagogiczny	ceel.com	
1	2017	32	G Styling	Ukryte w języku aspekty przygotowania etosu do szkoły	2017	Problemy Wczesnej Edukacji	repositum.bgu.edu.pl	
1	2007	33	G Styling	W pułapce sprzecznych oczekiwań. Wybrane aspekty oceniania osiągnięć ucz...	2007		repositum.bgu.edu.pl	
1	2008	34	G Styling	Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej oceny: widzenie z perspektywy ucznia...	2008	Edukacja	repositum.bgu.edu.pl	CITATION

The right sidebar shows 'Citation metrics' for the selected paper: Publication years: 2002-2022, Citation years: 22 (2002-2024), Papers: 34, Citations: 190, Citations per paper: 5.59, Authors/paper: 1.09, h-index: 8, g-index: 11, h2-index: 7, h2-annual: 0.32, h4-index: 2, Papers with ACC >= 1,2,5, 10,20, 5,1,0,0,0. Below this is the 'Paper details' section for 'Images of the Educational Dialogue of Meaning Occurring in the Portfolio of Early Education Students' by G Styling (2022), published by Horizonty Wychowania, ceel.com, cited by 1 (0.50 per year). The abstract is partially visible: 'RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the paper is to identify and characterize the specificity of the dialogue of meanings occurring in the portfolio of early education students...'.