

Jadwiga Kowalikowa

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

<https://orcid.org/0000-0003-4915-314X>

j_kowalik@anstar.edu.pl

Anna Pachowicz

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

<https://orcid.org/0000-0002-0977-6150>

a_pachowicz@anstar.edu.pl

Małgorzata Pachowicz

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

<https://orcid.org/0000-0002-4862-6868>

m_pachowicz@anstar.edu.pl

Krystyna Choińska¹

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

<https://orcid.org/0000-0003-4289-149X>

k_choinska@anstar.edu.pl

Wymiary efektywności edukacyjnej

Selected Dimensions of Teaching Effectiveness

Abstrakt

Kategorie *efekt*, *efektywny* i *efektywność* znajdują zastosowanie w opisywaniu procesów nauczania i wychowania oraz pełnią w nich nie tylko funkcję tzw. słów kluczy, ale przede wszystkim funkcję wartościującą. Z ustalaniem stopnia skuteczności działania, a więc efektywności, wiążą się takie zabiegi jak mierzenie i ocenianie.

O efektywności nauczania mówi się najczęściej w związku z zakończeniem jakiegoś cyklu edukacji (rok szkolny, akademicki, semestr), tymczasem efektywność możemy badać, oceniając również mniejsze odcinki (lekcja, ćwiczenia). Za przejaw skuteczności edukacji trzeba uznać sukcesy podmiotu uczącego się odnoszone na kolejnych szczeblach edukacji. Skuteczność i efektywność stanowią fundamentalne wartości nauczania i wychowania, jednak ich sprawdzanie i ocenianie nie może zdominować procesu kształcenia. Każdy kompetentny nauczyciel powinien rozumieć te zależności.

Słowa kluczowe

efektywność, ocenianie, proces kształcenia

¹ Współautorki wniosły równy wkład w przygotowanie niniejszego artykułu.

Informacja o artykule / Article information

otrzymano (Received): 27.07.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 1.09.2022 • Opublikowano (Published): wrzesień (September) 2022

Abstrakt

The categories of *effect*, *effective* and *effectiveness* are useful in describing the processes of teaching and education, and perform not only the function of key words, but, above all, they allow to enact values. To determine the efficiency of educational undertaking, and thus to determine effectiveness, such actions as grading and evaluation are needed.

The effectiveness of teaching is usually considered in the context of the end of some educational cycle (school years, academic semesters), while it may also be explored when smaller educational units are examined (lessons, individual tasks). Educational success means that the learner positively accomplishes consecutive steps of the process of education. Efficiency and effectiveness constitute fundamental values of teaching and education, but their verification and evaluation ought not to dominate the educational process. Every competent teacher should understand these relationships.

Keywords

effectiveness, grading, educational process

Uwagi wstępne

Kategorie *efekt*, *efektywny* i *efektywność* znajdują zastosowanie przy opisywaniu wszelkich form ludzkiej aktywności, gdyż informują one w sposób uogólniony o skuteczności każdego zachowania i każdego aktu. Pełnią więc funkcję wartościującą, ponieważ zawiera się w nich pozytywna ocena bądź całego przedsięwzięcia, bądź jego poszczególnych składników oraz faz. Funkcja ta uwidoczni się najwyraźniej w przypadku działań zamierzonych, w których zachodzi proces transformacji motywów oraz intencji w fakty dokonane, następuje zaowocowanie przyczyny pożądanym i oczekiwanym skutkiem.

W roli podmiotu oceniającego może występować zarówno sam wykonawca danych działań, jak i ich obserwator. Obserwacja może, ale nie musi wiązać się obligatoryjnie z kontrolą, a następnie z wartościowaniem. Zdarza się, że we wspomnianą rolę wchodzi podmioty patrzące na to samo zjawisko równocześnie, ale z różnych punktów widzenia. Taka sytuacja zapowiada pojawienie się opinii sformułowanych z dwóch punktów widzenia, co w niektórych przypadkach powoduje, iż proces wartościowania ma charakter porównawczy, kończąc się w zależności od sytuacji albo wydaniem różnych opinii, albo sądem podsumowującym lub kompromisowym. Niekiedy, np. w przypadku znacznych rozbieżności lub konfliktu interesów, nieodzowny okazuje się udział dodatkowego podmiotu jako arbitra i negocjatora.

O efektywności określanej jednostronnie, tylko z zewnątrz, trzeba mówić również wtedy, gdy cel działań znajduje się poza bezpośrednią świadomością ich wykonawcy, indywidualnego lub zbiorowego. Taka sytuacja powstaje, gdy obserwowana operacja lub jakiś jej składnik ulegają automatyzacji i są wykonywane nawykowo. Trzeba jednocześnie przyjąć, że

nie mamy tutaj do czynienia ze zjawiskiem prymarnego braku sformułowanego celu, lecz z jego przesunięciem z płaszczyzny dziejącej się aktualnie akcji do dalszego planu, który tworzą uwewnętrznione i zapamiętane na stałe inspiracje danej aktywności, jej projekty oraz sensy.

Celem przedstawianych rozważań jest zwrócenie uwagi na zagadnienia związane z efektywnością kształcenia (mierzeniem, ocenianiem, ewaluacją) jako niezwykle istotnymi elementami procesu nauczania i wychowania².

Konteksty efektywności

Z ustalaniem stopnia skuteczności, a więc efektywności wiążą się takie zabiegi jak mierzenie i ocenianie. Często poprzedza je przewidziana i zaplanowana kontrola. Przy dookreślaniu, analizowaniu oraz opisywaniu efektywności należy pamiętać, iż jako jakość uogólniona i syntetyczna ma ona charakter złożony. Oprócz poddawanego wartościowaniu skutku określonego przedsięwzięcia, który mając charakter materialny bądź duchowy, zmienia mniej lub bardziej korzystnie pewien obszar rzeczywistości, równoczesnego wzięcia pod uwagę wymagają także elementy konstytuujące ów swoisty wytwór oraz wszystkie wymiary, w jakich może być on postrzegany. Wspomniane elementy to wszystkie wykonane operacje, podmioty je wykonujące, sposoby ich realizacji, algorytmy działań. Gdy ujawniają się autonomicznie i w izolacji, wymagają oddzielnego kwalifikowania, gdy współlistnieją w połączeniu z innymi, wymagają kwalifikowania łącznego dla całej grupy (przy uwzględnieniu relacji, w jakich względem siebie pozostają). Układy te miewają charakter komplementarny i synergetyczny, alternatywny, przeciwstawny, przyczynowo-skutkowy, polegający na wynikaniu, hierarchiczny, egzemplifikacyjny.

Oddziaływanie efektów działań może mieć różny zasięg: szeroki, ogólnospołeczny lub wąski, a nawet incydentalny, ograniczony do pojedynczych

² Różnie pojmowana efektywność (nauczanie/szkoła, ewaluacja, ocenianie, doskonalenie, *school effectiveness and improvement*) ma zarówno w Polsce, jak i zagranicą bogatą tradycję badań. Por. np. *Podstawy pomiaru i oceny efektywności procesu kształcenia*, red. K. Denek, A. Mościcki, Koszalin 1980; E. Perrot, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, tłum. A. Janowski, Warszawa 1995; *Nowe wyzwania dla polonisty. Metodyka – pomiar – ewaluacja*, red. B. Myrdzik, Lublin 2002; *Efektywność – rozważania nad istotą i pomiarem*, red. T. Dudycz, Ł. Tomaszewicz, Wrocław 2007; B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009. Zob. także teksty referatów wygłoszonych podczas XXIII Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej w Łodzi (w dniach 22–24 września 2017 r.), zamieszczone w tomie: *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2017; *School Evaluation: The Politics and Process*, red. E.R. House, Berkeley 1973; H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, London 1987; C.H. Weiss, *Evaluation Methods for Studying Programs and Policies*, Upper Saddle River 1998.

przypadków. Stosując inne kryterium wyodrębniania, należałoby wymienić wymiar prakseologiczno-ergonomiczny, (który mieści się w obrębie szerszego, obejmującego wszystkie aspekty efektywności wymiaru pragmatycznego) oraz wymiar etyczny. Przechodząc w dalszej części rozważań na grunt edukacji zgodnie z zapowiedzianym w tytule artykułu tematem, a zarazem chcąc pozostać w obszarze wymiarów efektywności, wypada do ich listy dodać jeszcze dwie pozycje. Pierwsza to wymiar językowo-komunikacyjny. Język jako narzędzie oraz tworzywo obsługuje bowiem wszystkie sytuacje, w jakich dla realizacji wspólnych zadań i celów kontaktują się i porozumiewają ze sobą podmioty uczące się oraz nauczające. Nauczyciele i uczniowie, wykładowcy i studenci, wchodząc w role autorów, nadawców oraz odbiorców wymienianych pomiędzy sobą komunikatów, poruszają się w świecie słów oraz zbudowanych z nich zdań i tekstów. Natomiast charakter, cele oraz przedmiot owych interakcji wymagają, aby przy ocenianiu ich skuteczności mówić także o wymiarze dydaktycznym³.

Pojęcia efektywność, efekt, efektywny

Kategoria *efektywności* wraz z wyrazami pokrewnymi *efekt*, *efektywny* pojawia się bardzo często w rozmaitego typu tekstach poświęconych ściśle do siebie przylegającym procesom nauczania i wychowania. Przytoczone pojęcia, tj. *efektywność*, *efekt* i *efektywny* pełnią funkcję tzw. słów kluczy. Nasylenie nimi daje się zauważyć zwłaszcza w tych wypowiedziach, których problematyka skupia się wokół szkoły i uczelni jako instytucji oraz ich działalności i społecznej roli. Nie należy się temu dziwić, pamiętając o powinnościach szkoły i uczelni oraz doniosłości zadań, do których zostały powołane. Chodzi w nich przecież o sprawy najwyższej wagi, a mianowicie o przygotowanie absolwentów do pełnienia w przyszłości wielorakich ról i funkcji, jakie przypadną im w udziale. Taki posąg może im zapewnić jedynie odpowiednio zaplanowane i zrealizowane wykształcenie. Trzeba więc czuwać nad jego skutecznością i skuteczność tę mierzyć oraz oceniać.

Przywołane powyżej wyrazy (*efektywność*, *efekt* i *efektywny*) pojawiają się zarówno w dokumentach o charakterze regulacyjnym, np. w podstawie programowej, pismach urzędowych o charakterze rozporządzeń oraz instrukcjach, jak i w komentarzach oraz poradnikach metodycznych. Nie brak ich w publicystyce oświatowej i w pracach naukowych, a także w tzw. sylabusach przedmiotów, scenariuszach i konspektach lekcyjnych, w różnego rodzaju protokołach, raportach i sprawozdaniach powizytacyjnych.

³ Zob. H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, wyd. 2 rozszerz., Warszawa 2010; R.J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Warszawa 2012.

Intensywność zjawiska pozwala wręcz mówić o swoistej modzie, a nawet manierce. W wielu przypadkach nasycenie to da się uzasadnić intencją autorów wypowiedzi, którzy pragną w ten sposób dać wyraz trosce o wysoką jakość kształcenia i wzmocnić siłę przekonywania, iż troska ta jest konieczna. Powtarzanie słów *efektywność*, *efekt* i *efektywny* można uznać za sposób wzmacniania ich treści i jej uwypuklania. Pełni ono też w pewnej mierze rolę operatora funkcji perswazyjnej. Jest swoistym zabiegiem służącym uświadamianiu i zapamiętywaniu zawartości treściowej oraz ideowej danego komunikatu, ale gdy zabieg ów staje się natrętny, może wywoływać skutek przeciwny niż przyciąganie uwagi odbiorcy, a mianowicie jego zniecierpliwienie, znudzenie, niechęć, irytację. Powtarzanie słów grozi również ich semantycznym zużyciem. Osłabieniu ulega wyrazistość ich znaczenia, tracą wtedy pierwotną rangę nośników ważnych i istotnych informacji. Wielokrotnie powtarzane wyrazy są postrzegane przez odbiorców jako uprzykrzone wtręty. Wprawdzie są poręczne i wygodne w użyciu, gdyż pasują do niemal każdego z wymienionych rodzajów tekstów, ale równocześnie stają się po prostu wypełniaczami przestrzeni zarysowanej przez temat związany z edukacją. W świadomości użytkowników ich pola semantyczne jawią się jako zubożone i uproszczone. Zasilają repertuar sloganów. Proces taki dotknął już wiele ważnych określeń, takich jak m.in. *podmiotowość ucznia*, *partnerstwo nauczycieli i uczniów*, *aktywizacja*, *kreatywność*, *integracja*, *ewaluacja*, gdy częstość użycia przekształciła się w bezrefleksyjność użycia. To bardzo wysoka cena popularności i wielka strata.

Trzeba, używając słów *efektywny*, *efektywność*, *efekt*, nie dać przyzwolenia na to, aby przesunęły się one do obszaru pustostowania i aby nadawcy oraz odbiorcy tekstów, w których one występują, używali ich odruchowo, nie zastanawiając się nad szczegółowymi składnikami i wykładnikami ich uogólnionego, ramowego znaczenia. Profilaktycznie warto dokonywać co pewien czas reinterpretacyjnego odczytywania ich znaczeń po to, aby mając pokusę sięgania po nie, zastanowić się, czy ze względu na precyzję i sens informacji nie byłoby korzystniej wybrać nie uogólniające, lecz uszczegóławiające i konkretyzujące środki leksykalne. Jest i drugi powód uzasadniający rekomendację takiego postępowania. Na pojemność semantyczną interesujących nas wyrazów modyfikująco, poszerzająco, zawężająco i redukująco mogą wpływać różne czynniki zewnętrzne. Są to często te same czynniki, które zmuszają do wprowadzania zmian w obszarze celów, treści oraz metod nauczania. Mają one co najmniej trzy źródła:

- pierwsze, to zmieniające się poglądy wynikające z rozwoju badań naukowych zarówno w obrębie dyscyplin, z których czerpią materiał poszczególne przedmioty objęte programem kształcenia, jak i na gruncie dydaktyki ogólnej oraz dydaktyk szczegółowych;
- drugie, to nowe zjawiska w życiu społecznym wraz z inspiracjami ze strony współczesności;

- za trzecie wypada uznać rodzaj placówki edukacyjnej, a w przypadku szkoły i uczelni – realizowany przez nie poziom kształcenia, profil, zespół cech charakterystycznych jej uczniów i studentów.

Wszystko to oznacza konieczność równoległego śledzenia oraz postrzegania zmian ilościowych i jakościowych spowodowanych przywołanymi determinantami. Przy ocenianiu i wartościowaniu trzeba też pamiętać o uniwersalnych i skonkretyzowanych wymiarach edukacji.

Wykładniki efektywności

Pora więc, by postawić następujące pytania: *efektywny* – to znaczy jaki?, jak przejawia się ta cecha?; *efektywność* – co oznacza ten termin?, jakie są jej przejawy i wykładniki?, jakie są jej symptomy dające się mierzyć, oceniać i interpretować w sposób wartościujący?; czy każdy osiągnięty rezultat można w kontekście procesu aksjologicznego nazwać *efektem*?

Szukając na nie odpowiedzi, warto reinterpretacyjne odczytywanie znaczeń wyrazów, stanowiących przedmiot naszych zainteresowań, rozpocząć od przywołania ich definicji słownikowych. Będzie można się do nich odwoływać jako do płaszczyzny odniesienia, traktując je zarazem jako ramę dla dalszych rozważań. W *Słowniku współczesnego języka polskiego*⁴ pod hasłem *efekt* można znaleźć trzy określenia synonimiczne:

1. ‘wynik, rezultat, skutek’: Natychmiastowy, znaczący efekt. Efekt kuracji, odchudzenia, operacji plastycznej [...].
2. ‘wrażenie wywołane przez coś lub przez kogoś’: Niesamowity, szokujący efekt [...].
3. ‘forma ekspresji, zespół środków artystycznych (słownych, akustycznych, wizualnych itp.) służący wywarciu odpowiedniego wrażenia na odbiorcy’: Efekt komiczny. Efekt dźwiękowy. Efekty optyczne, specjalne [...].⁵

W tym samym słowniku *efektywny* zostaje objaśniony jako: „1. ‘przynoszący efekty: skuteczny, wydajny’: Efektywna praca [...]. 2. ‘istotny, rzeczywisty’: Efektywny czas pracy [...]”⁶, a *efektywność* jako „wydajność, skuteczność”⁷ (i jest ona przypisywana przez autorów słownika pracy oraz reformom). Zdefiniowane wyrazy powinny jako słowa klucze służyć ocenie skuteczności nauczania i wychowania. Dokonując tej oceny, należy poszukiwać jej w działaniach bezpośrednich uczestników wymienionych procesów – czyli nauczycieli oraz uczniów i studentów, a także podmiotów wspomagających proces kształcenia, takich jak twórcy ogólnych koncepcji edukacyjnych oraz programów szczegółowych, autorzy podręczników,

⁴ *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996.

⁵ Tamże, s. 227.

⁶ Tamże, s. 228.

⁷ Tamże.

syllabusów, doradcy metodyczni. Procedurom oceny należy przy tym poddawać nie tylko produkty ich aktywności, ale także odzwierciedlającą się w nich pośrednio organizację pracy, jej metody, wykorzystane materiały źródłowe, czynniki zewnętrzne, które mogły wywrzeć wpływ na osiągnięte rezultaty. Konkretyzacjom, w których oprócz opisywania i charakterystyki mieści się jednocześnie określanie wartości, winny również towarzyszyć wskazówki i propozycje, jak można podnieść jakość wspomnianych rezultatów. Postulat ten odnosi się do wszystkich opiniodawców, np. recenzentów, wizytatorów, a w znacznej mierze również do nauczycieli przeprowadzających kontrolę bieżącą, a także do egzaminatorów w sytuacjach, gdy kontrola nie zamyka definitywnie procesu dydaktycznego, lecz otwiera jego kolejny etap, a także daje osobom jej poddanym szansę na poprawę osiągniętych wyników.

Kontrola w procesie dydaktycznym

O efektywności mówi się najczęściej w związku z zakończeniem edukacji w ramach formalnie wyodrębnionego odcinka czasu, takiego jak rok szkolny, rok akademicki czy semestr, cykl kształcenia przedmiotowego, matura, egzamin dyplomowy⁸. Tymczasem pod jej kątem należy analizować i oceniać również mniejsze odcinki, łącznie z jednostką podstawową, jaką jest lekcja lub inne jej podobne pod względem organizacyjnym zajęcia, np. w szkole wyższej. Zarówno sukcesy, jak i niepowodzenia częściowe decydują o tym, jakiego rodzaju koniec zwieńczy dydaktyczne dzieło. Narasta ono bowiem sukcesywnie, a nie rodzi się momentalnie i incydentalnie. Dla optymalizacji wyników kształcenia istotne znaczenie mają również badanie i ocenianie przez nauczyciela (a w przypadku samokształcenia przez osoby je uprawiające) poszczególnych faz procesu dydaktycznego: zrozumienie nowej informacji, jej przyswojenie na poziomie wiadomości i umiejętności, jej trwałe zapamiętanie oraz zastosowanie w praktyce (w ćwiczeniach, zadaniach, przedsięwzięciach złożonych).

Kontrola bieżąca pojawiająca się np. wielokrotnie podczas lekcji czy ćwiczeń winna stać się praktykowanym zwyczajem, niebudzącym emocji i akceptowanym, a nie być traktowana jako zdarzenie powodujące stres. Im wcześniej ukształtuje się w ten właśnie sposób świadomość ucznia, tym lepiej. Warto też ocenę wyrażoną tradycyjnym stopniem zastąpić w przywołanych sytuacjach znakiem *plus* (+), w razie potrzeby podwojonym lub potrojonym, gdyż odznacza się on uniwersalną konotacją aksjologiczną.

⁸ Por. np. *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego. IV Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Diagnostyka edukacyjna”, 28–30 maja 2001 r. w Krakowie*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2001; R. Dolata, M. Sitek, *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminacje zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 2015.

Znak (+) wyraża aprobatę, uznanie i jednocześnie wzmacnia pozytywną motywację ucznia do kontynuowania wysiłku. Każda inna forma pochwały działa również mobilizująco poprzez dowartościowanie. Natomiast znak *minus* (-), oznaczający brak lub błąd, czyni to w sposób bardziej przyjazny, niż ocena niedostateczna wyrażona słowem, skrótem lub cyfrą. Na tak sygnalizowaną ewaluację reagują nie tylko dzieci w wieku wczesnoszkolnym, szkolnym, lecz także studenci. Ocenie, zwłaszcza mającej charakter swoistego werdyktu, stawia się z reguły wymóg obiektywności. Jest on słuszny, ale trudno mu (mimo dobrej woli osoby oceniającej) w pełni sprostać. Nie zawsze da się przeprowadzić wartościowanie zastosowawszy system jednoznacznej oceny (tak – nie, dobrze – źle), zwłaszcza w humanistyce, szczególnie zaś przy dłuższych wypowiedziach zawierających bogate treści sproblematyzowane przez ich autora w sposób indywidualny, często odbierane jako dyskusyjne. Mogą tutaj dojść do głosu osobiste poglądy oraz preferencje poszczególnych recenzentów i egzaminatorów, którzy powinni także brać pod uwagę przeprowadzony przez siebie wcześniej ranking osiągnięć, ich ogólny – postrzegany całościowo – poziom oraz miejsce, jakie w rankingu wypada przyznać danemu tekstowi. Bywają sytuacje, w których ewaluacja musi mieć charakter bezwzględny. Ale czy ta jej cecha jest istotnie tożsama z tzw. sprawiedliwością w ocenianiu? Stosowanie niejednakowych kryteriów oceniania zależy także od innych okoliczności, inne mierniki zastosuje bowiem osoba uczestnicząca w poddawanej ewaluacji procesie dydaktycznym, a inne przypatrująca się mu z zewnątrz. W pierwszym przypadku należy spodziewać się różnic w opiniach nauczycieli i uczniów. W drugim, inaczej będą postrzegać efektywność wspomnianego procesu bezinteresowni obserwatorzy niezobowiązani do formułowania ocen, a inaczej powołani do ich wydawania egzaminatorzy, recenzenci, wizytatorzy, członkowie gremiów, np. komisji opiniotwórczych. Jako czynniki różnicujące liczą się także cele kontroli i oceny, zastosowane narzędzia pomiaru oraz przyjęty system wartościowania i obecne w nim punkty ciężkości, rozmaite czynniki zewnętrzne. Wszystko to powoduje, iż pod takim samym stopniem, oceną kryje się niekoniecznie taka sama jakość⁹.

⁹ W artykule nie podejmujemy rozważań nad ocenianiem kształtującym ze względu na rozległość zagadnienia. Warto jednak wspomnieć, że we współczesnej szkole, a także na uczelni ten rodzaj kontroli powinien uwzględniać m.in. podawanie (lub wspólne formułowanie) uczniom/studentom celów oceniania przed jego rozpoczęciem, stały monitoring procesu nauczania i wynikające z niego (powiązane z efektami oceniania) planowanie kolejnych etapów procesu dydaktycznego, umiejętne informowanie uczniów/studentów o wynikach kontroli, w taki sposób, by postęp był dla nich widoczny oraz wskazanie elementów wymagających poprawy czy doskonalenia wraz ze sposobem, w jaki należy dokonać działań naprawczych, stosowanie podczas procesu dydaktycznego tzw. wzajemnego nauczania przyjmującego, np. formę oceny koleżeńskej. Pamiętać jednak należy, by stwarzając uczniom odpowiednie warunki, w których odbywa się ocenianie, nie pominąć zagadnień związanych z należytą

Efektywność a nauczanie zbiorowe i samokształcenie

Trudno byłoby wyobrazić sobie dobrego nauczyciela, który nie troszczyłby się o to, aby jego podopieczni czerpali ze wspólnej pracy maksymalne korzyści, który nie starałby się o jej efektywność¹⁰. Nie zawsze jednak nauczyciel jest w stanie czuć bezpośrednio nad poszczególnymi etapami drogi, którą postępują jego uczniowie (dążąc od niewiedzy do wiedzy¹¹), z każdym krokiem zbliżając się do celu, dlatego często nie potrafi zapobiec temu, iż niektórzy członkowie grupy zwalniają lub zatrzymują się, co skutkuje tym, że nie wszyscy razem cel ten osiągną. Tzw. nauczanie zbiorowe nie sprzyja też indywidualnemu traktowaniu każdego ucznia, stąd też nie byłoby słuszne, żeby na podstawie jednostkowych niepowodzeń zarówno dostrzeżonych przez samego nauczyciela, jak wychwyconych w czasie kontroli zewnętrznej, wysnuwać pochopnie wnioski; w pierwszym przypadku samokrytyczne, a w drugim, poddające przez osobę dokonującą pomiaru i oceny w wątpliwą zadowalający poziom kompetencji zawodowej nauczyciela. Ostrożność potrzebna jest zwłaszcza wtedy, gdy nie da się z całą pewnością wykluczyć incydentalnego charakteru negatywnego zjawiska. Z drugiej strony nauczyciel winien zdawać sobie sprawę z tego, iż niedostatki wynikające z wymuszonej organizacji procesu dydaktycznego oraz warunków, w jakich ten proces przebiega, da się łagodzić i kompensować dzięki przygotowywaniu oraz przekonaniu podopiecznych do uprawiania skutecznego samokształcenia. Im wcześniej nauczyciel podejmie ten wysiłek, tym lepiej i dla niego, i dla uczniów. Korzyść, jaką stąd odniosą nauczyciel i uczniowie, będzie mieć przy tym podwójny wymiar, a mianowicie zarówno doraźny, bieżący, jak i perspektywiczny. Rozwój wiedzy oraz przyrost informacji mają charakter lawinowy i następują w takim tempie, że tzw. kształcenie ustawiczne rysuje się jako konieczność, z którą każdemu przyjdzie zmierzyć się w dorosłym życiu¹².

atmosferą, w której dokonuje się oceny (chodzi o to, by uczniowie/studenti stawiali czoło wyzwaniom bez strachu) oraz by w sposób wyważony stosować krytykę. Ocenianie kształtujące ma bowiem na celu wspieranie uczniów/studentów w taki sposób, żeby byli oni autorami własnego procesu uczenia się i wierzyli we własne umiejętności. Zob. D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014.

- ¹⁰ Zob. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, J. Krajka, *Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2012, nr 3 (59), s. 23–34; L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Warszawa 2014; *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*, red. J.A. Malinowski, A. Wesołowska, Toruń 2015.
- ¹¹ Por. J. Kowalikowa, *Nauczyciel – przewodnik na drodze od niewiedzy do wiedzy*, [w:] J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006, s. 19–30.
- ¹² Zob. np. R. Fischer, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999; *Edukacja w przebiegu życia: od dzieciństwa do starości*, red. nauk. M. Kowalski, A. Olczak, Kraków 2010; J. Półturzycki, *Aksjologia i edukacja ustawiczna szansą ucznia wobec zagrożeń XXI wieku*, [w:] *Uczeń wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, red. H. Gajdamowicz, Łódź 2010, s. 255–269.

Nauczyciel — przewodnik, mistrz, tutor

Powinnością szkoły jest zatem wyposażenie ucznia w warsztat umożliwiający wydajną pracę umysłową. Nauczyciel nie może poprzestawać jedynie na ogólnikowym instruktażu, lecz powinien nadzorować przyswajanie niezbędnych wiadomości i przekładanie ich na działania praktyczne. Nauczyciel musi więc poświęcić wiele uwagi metodyce i technice organizacji tego rodzaju aktywności, wykorzystując okazję do ćwiczeń wpisanych w tok lekcji oraz objaśnienia towarzyszące tzw. zadaniom domowym. W objaśnieniach tych winien uwzględnić zarówno psychologiczne, jak i organizacyjne uwarunkowania efektywności. Mówiąc o pierwszych, trzeba docenić poznanie roli mechanizmów sterujących uwagą i pamięcią, wśród drugich koniecznie trzeba uświadomić sobie wpływ na wyniki intelektualnego wysiłku takich determinantów, jak pora dnia, cechy pomieszczenia, w którym odbywa się określony akt samokształcenia, łatwość przygotowania stanowiska pracy, stan zdrowia ucznia i wiele innych czynników. Ważne jest też nabycie przez uczniów umiejętności zapobiegania zmęczeniu, a także poznanie i opanowanie sposobów maksymalnego skracania okresu mentalnego przygotowania się do zaplanowanych działań — przy jednoczesnym przewyciężeniu niechęci do nauki — czy wpływanie na zwiększenie koncentracji. Mówiąc najkrócej, niezbędne jest, aby ten, kogo czeka samokształcenie, a więc w praktyce każdy z nas, poznał zasady prakseologii i ergonomii, a także nauczył się stosowania samokontroli i samooceny. Niełatwy zatem obowiązek weźmie na swe barki nauczyciel, jeżeli uzna za swą powinność wyposażenie uczniów w ów cenny posag. Sprostać tej sytuacji można, jeżeli zostaną spełnione trzy warunki. Pierwszy to uzyskanie w czasie studiów takiego przygotowania merytorycznego i metodycznego, które pozwoli młodemu nauczycielowi — od początku pracy w szkole — poczuć się dobrze i pewnie w nowej sytuacji zawodowej. Warunek drugi to świadome pomnażanie owej wyjściowej kompetencji dzięki nabywanemu doświadczeniu. Za warunek trzeci należy uznać przekonanie, że bycie nauczycielem to nie stan, lecz nieustające stawanie się nim, dążenie do mistrzostwa. Spełnienie pierwszego warunku zależy w dużej mierze od programu studiów tzw. specjalności nauczycielskich oraz od trafnie zaprojektowanego, a następnie zrealizowanego modelu absolwenta studiów. Ważna rola przypada również wszystkim rodzajom praktyk szkolnych. Przede wszystkim zaś ich opiekunom — nauczycielom, którzy poza dzieleniem się ze studentami teoretyczną oraz praktyczną wiedzą, pełnią jednocześnie funkcje doradców i instruktorów, udostępniając praktykantom własny warsztat pracy, stwarzają studentom warunki do naturalnej konfrontacji tego, czego się dowiedzieli na zajęciach z psychologii, pedagogiki oraz dydaktyki przedmiotowej z codzienną szkolną rzeczywistością, warunki do autentycznej weryfikacji oceny tego, co potrafią oraz pozwalając na uświadomienie sobie przez studentów niedostatków własnej kompetencji.

Ponieważ samokształcenie wymaga obcowania z różnego rodzaju przekazaniami informacji, wśród których pierwsze miejsce zajmują wciąż jeszcze mówione i pisane teksty językowe, wydaje się konieczne, aby przywołane wcześniej zagadnienia związane z tą trudną formą pracy indywidualnej znalazły się przede wszystkim w programie studiów polonistycznych. Ponadto ponieważ cała edukacja jako swoisty proces komunikacyjny odbywa się w języku, przez język oraz dzięki językowi, miejsce dla jego doskonalenia, jako tworzywa i narzędzia oraz jego użycie winno znaleźć się w programach kształcenia na wszystkich kierunkach o specjalności nauczycielskiej. Tutaj otwiera się niejako automatycznie nowy, szerszy obszar rozważań obejmujący wielorakie zagadnienia z zakresu dydaktyki szkoły wyższej¹³.

Wskaźniki efektywności — ocena

Zastanawiając się nad wskaźnikami efektów edukacji, należy pamiętać, iż każda ocena¹⁴ ma stosunkowo rzadko w założeniach charakter nieodwracalnego werdyktu, może poza maturą, sprawdzianami podsumowującymi okres nauki w szkole na określonym szczeblu kształcenia, różnymi formami egzaminów wstępnych i kwalifikacyjnych. W większości przypadków należy mówić również o jej funkcji dydaktycznej, a to znaczy, że stopień postawiony jako wykładnik ilościowy i jakościowy otwiera przed podmiotem, którego wiedza i umiejętności zostały poddane ewaluacji, perspektywy przezwyciężenia błędów oraz uzupełnienia braków. Wbrew pozorom wspomnianej funkcji sprzyjało praktykowane (zgodnie z długą tradycją) powtarzanie tej samej klasy przez uczniów, którzy z różnych przyczyn nie nadążyli za rówieśnikami. W pewnym momencie w pedagogice powtarzanie klasy zaczęto traktować jako karę, a nawet rodzaj represji szkodliwych wychowawczo. Jednak twierdzenie, iż powtarzanie materiału drugi rok w tej samej klasie powodowało przesunięcie na dalszy plan ucznia jako podmiotu, preferując jakość zdobytej przez niego wiedzy, nie wydaje się słuszne. Można, a nawet należy doceniać czynnik społeczno-psychologiczny, pamiętając jednak, że to, co wydaje się korzystne doraźnie, może w przyszłości okazać się szkodliwe. Repetent, uzupełniając braki, poprawiając błędy i utrwalając swą wiedzę, zyskuje lepszy start do dalszej fazy kształcenia w następnej klasie. Lepsze podstawy to dobre efekty końcowe, czyli lepsze wykształcenie, na którym zyska zarówno jednostka, która je otrzymała, jak i społeczeństwo, w którym przyjdzie jej pełnić wielorakie

¹³ Zob. *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, red. A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga, Kraków 2009; K. Choińska, J. Kowalikowa, M. Pachowicz, *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy wyższej szkoły zawodowej*, Kraków 2019.

¹⁴ Zob. B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997; B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999; B. Niemierko, *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Sopot 2018.

role i funkcje. W każdym razie nie ma pewności, iż konsekwentne stosowanie w edukacji swoistej taryfy ulgowej, jakkolwiek zostałaby ona nazwana, wychodzi nauczaniu i wychowaniu na dobre, wpływając pozytywnie na efektywność zarówno nauczania, jak i wychowania. Wątpliwości rodzą się zwłaszcza wtedy, gdy procesy te traktuje się jako ważne społecznie oraz postrzega całościowo, w pełnej pojemności czasowej i programowej, a nie w odniesieniu do jednego roku szkolnego.

Ewaluacja w pracy nauczyciela

Istnieje niewątpliwie potrzeba zwracania uwagi na efektywność pracy nauczyciela¹⁵, ale jednocześnie wskazane jest unikanie arbitralności w jej ocenianiu, gdy za podstawę oceny przyjmuje się np. tylko pojedynczą lekcję oraz powściągliwość w wysnuwaniu, a następnie uogólnianiu pochopnie sformułowanych wniosków. Zastrzeżenie to nie oznacza kwestionowania znaczenia „wrywkowych” hospitacji i wizytacji jako form czuwania nad jakością nauczania i wychowania ani też relatywizacji wiarygodności sformułowanych na podstawie postępowań ewaluacyjnych opinii, lecz liczenie się z możliwością, iż w innych sytuacjach dydaktycznych owe zastrzeżenia nie byłyby do nich adekwatne. Chodzi natomiast o uczulenie wszystkich stron uczestniczących w wymienionych aktach ewaluacyjnych na konieczność dostrzegania wielowymiarowości efektów tych samych działań edukacyjnych podejmowanych z różnych pozycji. Z drugiej strony wypada z całą mocą podkreślić, że osoba we własnym mniemaniu skrzywdzona osądem bezpośredniego zwierzchnika lub wizytatora zewnętrznego, zwłaszcza, gdy obawia się, iż niska ocena może mieć w przyszłości jakieś niekorzystne konsekwencje, również nie powinna z góry nastawiać się do niej z uprzedzeniem, wyłącznie krytycznie i odrzucająco. Musi natomiast mieć świadomość, że nabywana dzięki wieloletniemu doświadczeniu rutyna nie tylko sprzyja usprawnianiu pracy, ale niekiedy osłabia zdolność i potrzebę widzenia własnych błędów i zaniechań, dlatego zamiast reagować silnymi negatywnymi emocjami, warto wstępnie przyjąć, iż rzekomo niesprawiedliwe zarzuty są zasadne. Dopiero przyjąwszy pozycję „advokata diabła”, można przystąpić do obrony własnych racji za pośrednictwem sformułowanych w toku uczciwej autoanalizy i samokrytyki racjonalnych argumentów. Pewność siebie, będąca niewątpliwą zaletą, może także niekiedy, zwłaszcza, gdy jest bardzo silna, szkodzić. Zawęża mianowicie pole widzenia i powoduje zacieranie różnic pomiędzy sprawami ważnymi a błahymi. Wypiera ze świadomości potrzebę samokrytyki przydatnej dla przebiegu procesu rozwoju i doskonalenia własnej nauczycielskiej kompetencji.

¹⁵ Zob. R.J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Warszawa 2012.

Marginalizuje etyczny aspekt rzetelnie i uczciwie wykonywanej pracy tak w jej wymiarze pragmatycznym, jak i aksjologicznym.

Efektywność kształcenia ujawnia się bezpośrednio, np. poprzez działania oraz wypowiedzi uczniów i nauczycieli podczas lekcji, poprzez trafny dobór i sformułowanie, a następnie wykonanie zadań i ćwiczeń, poprzez wyniki sprawdzianów. Można też wnioskować o niej pośrednio, na podstawie przesłanek wskazujących na to, iż mamy z nią do czynienia w konkretnym, poddanym wartościowaniu przypadku. Daje bowiem znać o sobie w działaniach dowodzących sfunkcjonalizowania zdobytej w szkole wiedzy i umiejętności czynienia z niej pożytku w różnych sytuacjach życiowych. Za przejaw skuteczności edukacji, jaką otrzymał uczeń szkoły podstawowej, trzeba uznać jego sukcesy odnoszone w liceum czy innej szkole średniej. Taka sama relacja zachodzi między jego osiągnięciami potwierdzonymi bezpośrednio ocenami na świadectwie dojrzałości oraz powodzeniem na studiach wyższych. Informacji o jakości pracy nauczyciela dostarcza nie tylko hospitacja prowadzonej przez niego lekcji, lecz również zapoznanie się ze sporządzonym przez niego rozkładem materiału, tematami zadań domowych, czy też konspektami, scenariuszami lekcji, sylabusami, w których zostały sformułowane cele zajęć, metody pracy i jej organizacja.

Placówka oświatowa a efektywność

W kategoriach efektywności edukacyjnej jest i powinna być postrzegana również działalność szkoły jako instytucji. W przypadku liceum bierze się za jej wykładnik liczbę maturzystów, którzy zostali przyjęci na studia wyższe, zgodnie ze swymi oczekiwaniami. Znacznie rzadziej podejmowane są próby takiego kryterium wartościowania, jak uwzględnianie i spożytkowywanie innych, pozaszkolnych edukacyjnych ofert, z których mogą korzystać uczniowie zainspirowani przez nauczycieli pełniących rolę przewodników i doradców, a także koordynatorów w wykorzystywaniu przez podopiecznych tych różnorodnych, a mających niejednakową wartość źródeł wiedzy, tak aby dokonywali trafnych wyborów i nie zagubili się w pluralistycznej ofercie. Wydaje się, iż takie kryteria należałoby zastosować, mimo że badanie i pomiar będą trudniejsze niż przy obserwacji bezpośrednio konkretnych wyników nauczania i wychowania i w warunkach poruszania się wśród spektakularnych dowodów efektywności. Trzeba też pamiętać, że jej przekonującym miernikiem ilościowym i jakościowym będzie ocena tzw. kompetencji społecznych nabytych w szkole, a ujawniających się po jej zakończeniu – w życiu, często po upływie dłuższego czasu. Trzeba docenić znaczenie tego rodzaju autentycznej weryfikacji przy tworzeniu prognoz, projektów, programów i planów edukacyjnych.

Za czynnik różnicujący w konkretyzacji pojęć *efektywny* oraz *efektywność* należałoby przyjąć poszczególne szczeble kształcenia przy wzięciu

pod uwagę właściwych każdemu z nich punktów ciężkości w zakresie nauczania i wychowania. Tak więc w ramach wartościowania osiągnięć nauczycieli i uczniów szkoły podstawowej zasadne wydaje się położenie nacisku w większym stopniu na budzenie chęci oraz potrzeby zdobywania wiedzy, niż na jej zgromadzony zasób, na rozwijanie ciekawości poznawczej, niż na jakość rezultatów jej zaspokojenia, na umiejętności wysnuwania wniosków oraz uspołecznienie. Z kolei na poziomie szkoły średniej czy studiów wyższych doniosłości nabiera aspekt merytoryczny oraz materiałowy kształcenia przyszłych specjalistów w wybranych dziedzinach. Zgodnie z wymienionymi celami w pierwszym przypadku należałoby preferować metody sprzyjające poszukiwaniu i odkrywaniu, chociaż są ze swej natury czasochłonne i trudniejsze w realizacji. Tzw. faktografia jest tutaj oceniana krytycznie. Więcej argumentów przemawiających za tym, że nie należy eliminować jej całkowicie, dostarcza koncepcja kształcenia ogólnego w szkole średniej, a zwłaszcza kształcenie kierunkowe na poziomie wyższym. W ostatnim przypadku dają znać o sobie zalety metod podających, których klasycznymi reprezentantami są wykład oraz zajęcia o charakterze interaktywnym. Pozwalają one studentom oprócz gromadzenia informacji, które budują ich kompetencję merytoryczną, wchodzić jednocześnie w rolę badaczy oraz broniących swych racji dyskutantów. Można by nawet sformułować postulat równowagi w wykorzystywaniu wymienionych form edukacji, dodając do nich oczywiście samokształcenie, czyli samodzielne, indywidualne studiowanie.

Na podstawie obserwacji, zwłaszcza uczestniczącej, wolno przewidywać, że efektywności nauczania i wychowania na wszystkich szczeblach edukacji będzie sprzyjać partnerstwo osób uczących się i nauczających. Nie zostało ono jednak zdefiniowane w sposób uwzględniający istotę edukacji oraz kontekst szkolny, dlatego należałoby to niedookreślenie wypełnić przez konkretyzację, a w jej ramach poprzez wskazanie wykładników tej pożądanej relacji w zachowaniach oraz działaniach uczestników interakcji w ramach procesów nauczania oraz wychowania. Oczywiście to nauczyciel musi podjąć trud pozyskania uczniów dla wspólnej sprawy, przekonać ich o tym, że od ich postawy, czyli świadomego zaangażowania, zależy powodzenie we wspólnym przedsięwzięciu, skłonić ich, aby występowali z własnymi propozycjami i pomysłami, aby byli nie tylko wykonawcami przekazywanych poleceń, lecz również inicjatorami zarówno w zakresie wskazywania problemów, jakimi warto się zająć (np. jako tematami lekcyjnymi), jak i w zakresie sposobów ich ujmowania (by wypowiadali swe spostrzeżenia, poglądy i opinie, wiedząc, iż nie zostaną one zbagatelizowane i zmarginalizowane jako niezastępowane na uwagę).

Wartościowanie kształcenia

Jest oczywiste, iż aby zająć się wartościowaniem kształcenia, należy najpierw sporządzić listę jego wykładników przy uwzględnieniu wszystkich kategorii efektów, a mianowicie wiadomości, umiejętności oraz kompetencji społecznych obejmujących pola znaczeniowe słów i wyrażen: *postrzegać, obserwować, rozumieć, interpretować, wiedzieć, potrafić, zastosować w praktyce w sposób adekwatny do potrzeb, chcieć, oceniać, wybierać, decydować*. Za czynnik różnicujący i konkretyzujący wypada przy tym uznać charakter i zakres kontroli i oceny: całościowy lub częściowy, ogólny lub szczegółowy, obejmujący pełny cykl procesu dydaktycznego, czy też ograniczony do jego poszczególnych faz (np. zrozumienia przewidzianych do opanowania informacji, ich zapamiętania, przekładania na praktykę przy wykonywaniu określonych ćwiczeń). Nie wolno także pominąć swoistości przedmiotów realizujących treści programowe objęte wspólną ramą programową edukacji na każdym z jej szczebli. W ich doborze, układzie, nasyceniu informacjami, a przede wszystkim poprzez wyznaczone cele dokonuje się konkretyzacja obowiązującej koncepcji kształcenia, w której każdy element ma dla siebie przewidziane miejsce i zaprojektowany wkład.

Wyznaczników efektywności trzeba poszukiwać w przewidzianym do realizacji materiale nauczania, w charakterze wiadomości i umiejętności, w jakich winno uwidaczniać się jego przyswojenie przez uczniów, w nabywanych przez nich kompetencjach, w metodach pracy nauczycieli, w sposobie korzystania przez obu partnerów z podręczników i innych źródeł informacji oraz środków dydaktycznych, w pożądanym zakresie funkcjonalizacji wiedzy, przejawach świadczących o tym, iż ów proces się dokonuje. Aby przekonać się, dlaczego niezbędne jest uwzględnienie wymienionych wyznaczników (a także innych, które dałoby się wskazać), wystarczy przyjrzeć się, dostrzegając różnice, obszarom, w jakich się one uwidaczniają, porównując m.in. szkolną biologię, chemię, geografię, język polski, wychowanie fizyczne, indukcyjne myślenie matematyczne, fizyczne i przyrodnicze oraz dedukcyjne myślenie historyczne, zadania i ćwiczenia z fizyki, a także wypowiedzi językowe powstające w związku z analizą i interpretacją utworów literackich.

Wnioski

To, co powiedziano dotąd na temat efektywności w edukacji, skłania do wysnucia następujących wniosków: o ile skuteczność stanowi fundamentalną wartość nauczania i wychowania, o tyle nie można określającego jej sprawdzania i oceniania stawiać wyżej od nich samych jako takich. Odnosi się to zwłaszcza do aktów kontroli zewnętrznej, które uszczuplają czas lekcyjny przewidziany pierwotnie na realizację określonych zagadnień,

a nierzadko wymuszają rezygnację z ich podjęcia. Nauczyciel przekonany, że częsta kontrola sprzyja wynikom i mający skłonność do tzw. kartkówek lub innych sprawdzianów wprowadzanych poza częścią lekcji przewidzianą na utrwalanie nowo zdobytej wiedzy oraz jej funkcjonalizację, musi także pamiętać, iż czas nie jest rozciągliwy. Od tego, jak rozstrzygnie dylemat: uczyć czy kontrolować, jakim preferencjom da wyraz, wiele zależy¹⁶. Bezpośrednio i pośrednio. Doraźnie i perspektywnie, dlatego też decyzja wymaga wzięcia pod uwagę sytuacji, w jakiej się ją podejmuje. Konstytuujące ją czynniki nauczyciel winien traktować jako przesłanki potencjalnych korzyści lub strat, widzieć następstwa dokonanego wyboru. Warto, aby ważąc jedno i drugie, nie zapominał o wartości samego zdobywania wiedzy jako aktu poznawczego, niezależnie od pomiaru i wyceny jego rezultatów, a także, aby pamiętał, iż nie wszystkie wartości ujawniające się w tzw. kompetencjach społecznych da się wychwycić za pośrednictwem sformalizowanych mierników, takich np. jak pytania testu. Słuszne jest powszechne przekonanie, że w edukacji wszystko zależy od nauczyciela.

Bibliografia

- Choińska K., Kowalikowa J., Pachowicz M., *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy wyższej szkoły zawodowej*, Kraków 2019.
- Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*, red. J.A. Malinowski, A. Wesołowska, Toruń 2015.
- Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, red. B. Niemierko i M.K. Szmigel, Kraków 2017.
- Dolata R., Sitek M., *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 2015.
- Edukacja w przebiegu życia: od dzieciństwa do starości*, red. M. Kowalski, A. Olczak, Kraków 2010.
- Efektywność – rozważania nad istotą i pomiarem*, red. T. Dudycz, Ł. Tomaszewicz, Wrocław 2007.
- Fischer R., *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, wyd. 2 rozszerz., Warszawa 2010.
- Kowalikowa J., *Nauczyciel – przewodnik na drodze od niewiedzy do wiedzy*, [w:] J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006, s. 19–30.
- Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Warszawa 2014.

¹⁶ Zob. *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Lublin 2006; *Uczenie się i egzaminy w oczach nauczyciela*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2008.

- Marzano R.J., *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Warszawa 2012.
- Morawska I., Latoch-Zielińska M., Krajka J., *Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2012, nr 3 (59), s. 23–4.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009.
- Niemierko B., *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Sopot 2018.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- Nowe wyzwania dla polonisty. Metodyka – pomiar – ewaluacja*, red. B. Myrdzik, Lublin 2002.
- O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Lublin 2006.
- Podstawy pomiaru i oceny efektywności procesu kształcenia*, red. K. Denek, A. Mościcki, Koszalin 1980.
- Perrot E., *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, tłum. A. Janowski, Warszawa 1995.
- Pótturzycki J., *Aksjologia i edukacja ustawiczna szansą ucznia wobec zagrożeń XXI wieku*, [w:] *Uczeń wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, red. H. Gajdamowicz, Łódź 2010, s. 255–269.
- School Evaluation: The Politics and Process*, red. E.R. House, Berkeley 1973.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, London 1987.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996.
- Sterna D., *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014.
- Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego. IV Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Diagnostyka edukacyjna”, 28–30 maja 2001 r. w Krakowie*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2001.
- Uczenie się i egzaminy w oczach nauczyciela*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2008.
- Weiss C.H., *Evaluation Methods for Studying Programs and Policies*, Upper Saddle River 1998.
- Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, red. A. Domagała-Kręcioch, O. Wyźga, Kraków 2009.