



# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

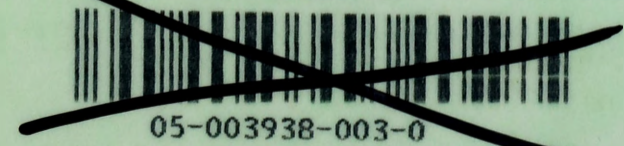
Mjr mgr inż. Tomasz MAJEWSKI

## CZYNNIKI RACJONALIZUJĄCE OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ KADETÓW W NAUCZANIU-UCZENIU SIĘ PRZEDMIOTÓW WOJSKOWYCH

Rozprawa doktorska

58045

Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej  
S/3938



05-003938-003-0

Biblioteka Główna  
Akademii Sztuki Wojennej

58045



09-058045-000-0

WARSZAWA

1998



**AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ**

---

**WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH**



**Mjr mgr inż. Tomasz MAJEWSKI**

**CZYNNIKI RACJONALIZUJĄCE OCENIANIE  
OSIĄGNIĘĆ KADETÓW W NAUCZANIU-UCZENIU SIĘ  
PRZEDMIOTÓW WOJSKOWYCH**

**Rozprawa doktorska**

**opracowana pod kierunkiem naukowym**

**prof. dr. hab. Kazimierza ŻEGNAŁKA**

---

**WARSZAWA**



**1998**

## SPIS TREŚCI

<b>WSTĘP.....</b>	<b>4</b>
<b>1. WYBRANE PROBLEMY OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW W PROCESIE NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ.....</b>	<b>13</b>
1.1. CHARAKTERYSTYKA PODSTAWOWYCH TERMINÓW STOSOWANYCH W ROZPRAWIE.....	13
1.2. POTRZEBA OCENY OSIĄGNIĘĆ W PROCESIE NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ.....	18
1.3. FUNKCJE OCEN.....	22
1.4. WPLYW INFORMACJI O OSIĄGNIĘCIACH NA MOTYWACJĘ UCZENIA SIĘ.....	25
1.5. METODY SPRAWDZANIA.....	28
1.6. SYSTEMATYCZNOŚĆ INFORMACJI O OSIĄGNIĘCIACH.....	30
1.7. OBIEKTYWNOŚĆ OCENIANIA.....	32
1.7.1. Subiektywność procesu oceniania.....	32
1.7.2. Problemy obiektywizacji ocen szkolnych.....	36
1.8. KRYTERIA OCEN.....	39
1.8.1. Problematyka doboru kryteriów ocen.....	39
1.8.2. Kryterium wymagań programowych.....	41
1.8.3. Kryterium postępów.....	45
1.9. PRYMAT SPRAWDZANIA UMIEJĘTNOŚCI.....	48
1.10. STOSOWANIE NARZĘDZI SAMOSPRAWDZANIA.....	49
1.11. PODSUMOWANIE – CZYNNIKI RACJONALIZUJĄCE OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ KADETÓW.....	50
<b>2. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ PROCESU OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW.....</b>	<b>55</b>
2.1. CELE BADAWCZE.....	56
2.2. PROBLEMY BADAWCZE.....	57
2.3. HIPOTEZY ROBOCZE.....	59
2.4. CHARAKTERYSTYKA ZMIENNYCH I ICH WSKAŹNIKÓW.....	63
2.5. METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE.....	66
2.6. ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ. CHARAKTERYSTYKA BADANEGO ŚRODOWISKA.....	74
<b>3. NIEDOMAGANIA PROCESU OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW.....</b>	<b>86</b>
3.1. OCENIANIE A INNE CZYNNOŚCI WYKŁADOWCY.....	86
3.2. OBIEKTYWNOŚĆ OCENIANIA.....	88
3.3. KRYTERIA OCENY.....	97
3.4. MOTYWACJA UCZENIA SIĘ KADETÓW A OCENIANIE.....	103
3.4.1. Występowanie motywacji negatywnej.....	103
3.4.2. Wpływ poczucia niesprawiedliwości oceniania na motywację uczenia się.....	105
3.5. KOMUNIKOWANIE OCEN.....	107
3.5.1. Komunikowanie postępów.....	107
3.5.2. Wpływ komunikatów o postępach na motywację uczenia się kadetów.....	110
3.5.3. Komentarze do ocen.....	114
3.6. SYSTEMATYCZNOŚĆ OCENIANIA.....	117
3.6.1. Systematyczność oceniania a uczenie się kadetów.....	117
3.6.2. Metody sprawdzania w aspekcie ich systematyczności.....	120
3.7. LĘKOTWÓRCZOŚĆ SYTUACJI SPRAWDZANIA.....	123
3.7.1. Natężenie lęku i jego przyczyny.....	123
3.7.2. Wpływ poczucia niesprawiedliwości oceniania na poczucie lęku u kadetów.....	128
3.8. WNIOSKI.....	132

<b>4. UWARUNKOWANIA RACJONALIZACJI PROCESU OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW .....</b>	<b>137</b>
4.1. POTRZEBY ZMIAN W KOMPETENCJACH KADRY DYDAKTYCZNEJ .....	137
4.1.1. Pożądane kompetencje kadry dydaktycznej w zakresie oceniania kadetów .....	137
4.1.2. Rzeczywiste kompetencje kadry dydaktycznej w zakresie oceniania kadetów ..	140
4.1.3. Organizacja doskonalenia kompetencji dydaktycznych kadry .....	151
4.2. POTRZEBY ZMIAN W DOKUMENTACH NORMATYWNYCH.....	153
4.3. POTRZEBY ZMIAN W PROGRAMACH KSZTAŁCENIA KADETÓW .....	157
4.4. POTRZEBY ZMIAN W BAZIE DYDAKTYCZNEJ SZKOŁY CHORAŻYCH .....	166
4.5. STOSUNEK KADRY DYDAKTYCZNEJ DO PROPOZYCJI RACJONALIZACJI OCENIANIA .....	174
4.6. STOSUNEK KADETÓW DO PROPOZYCJI RACJONALIZACJI OCENIANIA .....	179
4.7. WYBRANE UWARUNKOWANIA PRACY DYDAKTYCZNEJ KADRY .....	180
4.8. PROPOZYCJE ZMIAN W ELEMENTACH SYSTEMU DYDAKTYCZNEGO – WNIOSKI Z BADAŃ .....	183
4.8.1. Propozycje uzupełnienia kompetencji wykładowców w zakresie oceniania.....	183
4.8.2. Propozycje zmian w dokumentach dydaktycznych .....	186
4.8.3. Propozycje uzupełnienia bazy dydaktycznej .....	191
4.8.4. Propozycja wdrożenia racjonalizacji procesu oceniania.....	191
<b>5. PROPOZYCJA PROCEDURY OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW ....</b>	<b>195</b>
5.1. PLANOWANIE PROCESU OCENIANIA .....	198
5.2. WYBRANE CZYNNOCI OCENIANIA KADETÓW .....	204
<b>ZAKOŃCZENIE .....</b>	<b>207</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>218</b>
<b>WYKAZ TABEL .....</b>	<b>224</b>
<b>WYKAZ RYSUNKÓW .....</b>	<b>228</b>
ZAŁĄCZNIK 1. Kwestionariusz ankiety dla kadry dydaktycznej .....	229
ZAŁĄCZNIK 2. Kwestionariusz ankiety dla kadetów .....	236
ZAŁĄCZNIK 3. Kwestionariusz wywiadu z kierownikami cykli.....	243
ZAŁĄCZNIK 4. Arkusz obserwacji zajęć.....	244
ZAŁĄCZNIK 5. Wnioski z zastosowania podejścia analitycznego w ocenianiu .....	246
ZAŁĄCZNIK 6. Kryteria wymagań programowych.....	249
ZAŁĄCZNIK 7. Taksonomie celów kształcenia .....	250

## WSTĘP

Teoretycy zarządzania wskazują, że każda ukierunkowana na cele działalność człowieka bądź członków danej organizacji musi, jeśli ma być skuteczna, zawierać elementy planowania, organizowania, przewodzenia i kontroli<sup>1</sup>. Kontrolowanie pozwala stwierdzić, czy działania organizacji zmierzają we właściwym kierunku. Brak kontroli uniemożliwia diagnozę stanu realizacji zaplanowanych działań i tym samym ich optymalizację. Podobnie proces kształcenia będzie tylko wtedy efektywny, jeśli zostanie poddany takiemu kontrolowaniu, z którego wynikną czynności korekcyjne, zapobiegawcze i innowacyjne. Podstawowym wskaźnikiem umożliwiającym regulację tego procesu są wyniki osiągnięć uczniów (kadetów) – przedstawiane najczęściej za pomocą stopni skali ocen. Jednak o przydatności ocen szkolnych w regulacji procesu dydaktycznego i kształtowaniu osiągnięć uczniów decyduje jakość procesu oceniania. Tymczasem problematyka oceniania cechuje się wielością kontrowersyjnych poglądów, opinii w zakresie spełnianych funkcji ocen, ich kryteriów, procedur, zakresu i potrzeby stosowania<sup>2</sup>. Ocenianie szkolne, to jest sprawdzanie i wartościowanie osiągnięć uczniów, jak zauważa B. Niemierko, jest najbardziej konserwatywną częścią obecnego systemu dydaktycznego, zaniedbaną i wymagającą naprawy<sup>3</sup>. Panuje pogląd, że ocenianie osiągnięć w Polsce jest reliktem pedagogiki autorytarnej<sup>4</sup>, ograniczającej samodzielność ucznia, jego zainteresowania oraz źle przygotowuje uczniów do funkcjonowania we współczesnym i przyszłym społeczeństwie. B. Niemierko wręcz stwierdza, że brak należytej informacji zwrotnej o wynikach nauczania stanowi zarówno dla nauczyciela, jak i systemu szkolnictwa najpoważniejsze zagrożenie rozwoju<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> J. A.F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1997, s. 23.

<sup>2</sup> Zob. polemiki: K. Konarzewski, *Ocenianie oświatowe. Uwagi na marginesie książki Bolesława Niemierki*, *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1/1993; B. Niemierko, *Ocenianie osiągnięć uczniów, pomiar dydaktyczny i skala stopni szkolnych*. W odpowiedzi Krzysztofowi Konarzewskiemu, *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1/1993.

<sup>3</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1991, rozdział I.

<sup>4</sup> B. Niemierko, *Studium porównawcze teorii i praktyki oceniania osiągnięć szkolnych w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym*, *Edukacja* nr 3/1993, s. 16 i n.

<sup>5</sup> B. Niemierko, *Wyniki kształcenia*, (W:) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), PWN, Warszawa 1993, s. 45.

Nieprawidłowości kwalifikowania osiągnięć uczniów podaje wielu autorów literatury przedmiotu. J. Pieter zwraca uwagę na przypadkowość, powierzchowność, schematyczność i subiektywność sprawdzania i oceniania<sup>1</sup>, J. Pólturzycki wskazuje na brak umiejętności oceniania, zaniedbanie i zmienność wymagań<sup>2</sup>. Zdarzają się nadużycia pozornie wychowawcze stopni – dyscyplinowanie zachowania lub nadmierne akcentowanie wysiłku ucznia.

To nieobiektywne ocenianie osiągnięć nie spełnia funkcji informacyjnej w procesie kształcenia oraz obniża motywację uczenia się, wpływa negatywnie na końcowe osiągnięcia poznawcze oraz postawy uczniów wobec nauczyciela i szkoły; powoduje rozterki i rozczarowania, sprzyjając niepowodzeniom dydaktycznym.

Tradycyjne ocenianie cechowało przyuczanie do posłuszeństwa, umacnianie hierarchii szkolnej i łatwość zastosowania<sup>3</sup>. Tymczasem przemiany, jakie w ostatnich latach nastąpiły w naszym społeczeństwie, nasiliły potrzebę kształtowania wzorów demokratycznych zarówno w szkolnictwie cywilnym, jak i wojskowym. Wymaga to partnerstwa i wzajemnej akceptacji uczestników procesu dydaktycznego, uwzględnienia, także w procesie oceniania, potrzeb psychicznych kadeta (słuchacza) ze strony wykładowcy (nauczyciela akademickiego). Ten zwrot w kierunku upodmiotowienia uczestników procesu nauczania-uczenia się jest postulowany przez dydaktyków B. Szulca<sup>4</sup>, J. Zakrzewskiego<sup>5</sup> i K. Żegnałką<sup>6</sup>.

Obecnie badania dydaktyków skupiają się na poszukiwaniu prostych procedur obiektywizujących ocenianie, określaniu kryteriów oceniania oraz roli i skutków oceny w kształtowaniu osobowości uczniów. Efektem tych poszukiwań są, między innymi, propozycje reformy oceniania bieżącego oraz egzaminowania w szkolnictwie cywilnym poprzez przemiany w programach kształcenia, ujednocnianie wymagań przedmiotowych, normowanie egzaminów maturalnych czy doskonalenie kompetencji oce-

<sup>1</sup> J. Pieter, *Egzamin obiektywny*, NK, Warszawa 1969, s. 15.

<sup>2</sup> J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 293-296.

<sup>3</sup> B. Niemierko, *Studium porównawcze ...*, op. cit., s. 17.

<sup>4</sup> B. Szulc, *Zasady doboru treści programowych*, (W:) *Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej*, K. Żegnałek (red.), AON, Warszawa 1995, s. 17.

<sup>5</sup> J. Zakrzewski, *Teoretyczne i empiryczne konteksty treści kształcenia (Wyniki badań w latach 1981-1990)*, (W:) *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej*, pod redakcją B. Szulca, W. Zaczyńskiego, J. Zakrzewskiego, AON, Warszawa 1991, s. 36.

<sup>6</sup> K. Żegnałek, *Kształcenie i samokształcenie w uczelni wojskowej*, AON, Warszawa 1991, s. 31.

niania u nauczycieli. Tymczasem średnie szkolnictwo wojskowe, być może z powodu ciągłej reformy organizacyjnej, zaczyna pozostawać w tyle. A nie należy sądzić, że problemy, z którymi borykają się szkoły wojskowe są inne niż problemy wyższych i średnich szkół zawodowych, o czym przekonują m. in. niedomagania szkolnictwa wojskowego sformułowane przez B. Szulca<sup>1</sup>. Ponadto dydaktyk ten zauważa: „Szkolnictwo wojskowe stanowi określony element w systemie edukacji narodowej, a zatem powinno w swej istocie spełniać zasadnicze warunki i postulaty edukacyjne”<sup>2</sup>.

Problematyka oceniania, wskazywana także przez dydaktyków wojskowych jako ważna<sup>3</sup>, zdaniem autora rozprawy, jest niedoceniona przez praktyków: decydentów, metodyków czy wykładowców szkół wojskowych. Stąd też, inaczej niż w środowisku cywilnym, brakuje zarówno kompleksowych badań diagnozujących stan systemu oceniania i egzaminowania, jak i badań dotyczących konkretnych szkół i przedmiotów – pozwalających wypracować ewentualne kierunki zmian w procesie kształcenia. Brakuje również opracowań normujących kryteria i wymagania w zakresie poszczególnych przedmiotów, chociaż dydaktycy wojskowi (K. Żegnałek i inni<sup>4</sup>) już w połowie lat osiemdziesiątych podjęli próby opisywania osiągnięć słuchaczy w przedmiotach taktyczno-operacyjnych. Również w średnich szkołach wojskowych proces oceniania nie był dotychczas przedmiotem pogłębionych badań, w tym także przedmiotem rozprawy doktorskiej. Ostatnie prace promocyjne, poruszające zagadnienia oceniania, powstały kilkanaście lat temu i dotyczyły procesu kształcenia w Wyższych Szkołach Oficerskich (WSO). Dlatego autor rozprawy podjął próbę uzupełnienia stanu wiedzy o faktach i zależnościach występujących w procesie oceniania w średnich szkołach wojskowych, bazując na przykładzie Centrum Szkolenia Uzbrojenia i Elektroniki w Olsztynie (CSUiE). W kolejnych etapach badań autor rozprawy zamierzał:

- dokonać analizy kierunków zmian w teorii oceniania, określić, drogą analizy literatury, czynniki racjonalizujące ocenianie osiągnięć kadetów,

---

<sup>1</sup>B. Szulc, *Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie - paradygmaty - kierunki przemian*, AON, Warszawa 1995, s. 22.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 56.

<sup>3</sup> J. Bednarek, J. Bieńkowski, R. Stępień, *Proces kształcenia wojskowego*, AON, Warszawa 1994, s. 130.

<sup>4</sup> Zob. K. Żegnałek (red.), *Metodologia pomiaru efektywności funkcjonowania systemu wyższego szkolnictwa wojskowego*, ASG WP, Warszawa 1985, s. 34-42.

- zbadać niedomagania procesu oceniania kadetów,
- ustalić zakres zmian, jakich należy dokonać w elementach składowych systemu dydaktycznego badanej szkoły, aby umożliwić zastosowanie czynników racjonalizujących ocenianie kadetów.

Autor rozprawy w postępowaniu badawczym dążył więc do ustalenia:

1. Jaki jest stan rzeczy?
2. Jakie są przyczyny takiego stanu rzeczy?
3. Czy istnieje rozbieżność pomiędzy stanem rzeczy a oczekiwaniami?
4. Co należy zrobić, aby stan rzeczy był zgodny z oczekiwaniami?
5. Jakie są uwarunkowania dokonania zmian stanu rzeczy, aby był zgodny z oczekiwaniami?

Potrzeba takiego toku postępowania wynika stąd, że próby szerszych innowacji czy reform, bez gruntownej koncepcji uwzględniającej działania kompleksowe, biorącej pod uwagę uwarunkowania zmian, skazane będą na porażkę i niepotrzebne koszty. Można oczywiście wprowadzać zmiany w kształceniu drogą zarządzeń, przepisów, nakazów, bez opracowania podstawowych założeń nowego systemu. Jednak przed takim postępowaniem przestrzega A. Tomaszewski, przedstawiając skutki wprowadzania na początku lat dziewięćdziesiątych nie w pełni przygotowanej reformy szkolnictwa wojskowego<sup>1</sup>. O potrzebie racjonalnego podejścia w planowaniu innowacji przekonują również uwagi J. P. Sawińskiego<sup>2</sup>.

Oznacza to, że należy, jak także wskazuje J. Jura<sup>3</sup>, uwzględnić współzależność funkcjonowania elementów składowych danego systemu dydaktycznego. Stąd też, proponując rozwiązania racjonalizujące pracę elementu składowego danego systemu, nie można ograniczyć się tylko do propozycji zmian w jednym ogniwie systemu czy w układzie wykładowca-kadet, lecz należy uwzględnić zmiany we wszystkich, najważniejszych elementach systemu: treściach kształcenia, bazie dydaktycznej, dokumentach normatywnych, przygotowaniu dydaktycznym wykładowców.

<sup>1</sup> A. Tomaszewski. Przygotowanie kadry dowódczo-sztabowej dla rodzajów wojsk na przykładzie wojsk rakietowych i artylerii, Zeszyty Naukowe AON nr 3/1993.

<sup>2</sup> Zob. J. P. Sawiński, Nie ma alternatywy dla reformy, Edukacja i Dialog nr 3/1998. s. 9-11.

<sup>3</sup> J. Jura, Szkoła funkcjonalna, Druk Tur, Warszawa 1994, s. 56.

Jak już wspomniano, problematyka oceniania skupia się także na określaniu wpływu oceny osiągnięć uczniów na przebieg procesu uczenia się, kształtowania motywacji i postaw. Tymczasem brak jest badań dotyczących tej problematyki w szkołach chorążych. Dlatego też w rozprawie podjęto próbę zbadania wpływu poczucia u kadetów niesprawiedliwości oceniania na:

- motywację uczenia się kadetów,
- poziom lęku u kadetów.

Próbowano także ustalić istnienie współzależności pomiędzy pozytywnymi komunikatami wykładowców a:

- poczuciem niesprawiedliwości oceniania,
- motywacją uczenia się kadetów.

W czasie badań poszukiwano również innych, logicznie uzasadnionych zależności pomiędzy badanymi zmiennymi: grupą przedmiotów, rodzajem szkoły, cechami charakteryzującymi wykładowców i kadetów, ich opiniami. Jest to tym bardziej ważne, że jak zauważył W. Okoń, celem badań dydaktycznych jest nie tylko ustalanie faktów, ale przede wszystkim określanie zależności pomiędzy nimi<sup>1</sup>.

Dążeniem autora rozprawy było jednocześnie wypracowanie takiej koncepcji oceniania, która:

- uwzględni podmiotowość kadeta i wykładowcy w procesie dydaktycznym, ich niezależność w podejmowaniu decyzji o uczeniu się, ale i odpowiedzialność za wyniki tego uczenia;
- będzie eksponowała funkcję informacyjno-motywacyjną oceny;
- uwzględni eksplozję informacji w obecnym społeczeństwie i potrzebę dostosowywania się kadetów do umiejętności jej przetwarzania – umiejętności niezbędnej kadetom do poznawania w przyszłej pracy zawodowej szybko zmieniających się, jak wskazują W. Kaczmarek i Z. Ścibiorek<sup>2</sup>, techniki wojskowej i wymagań pola walki.

<sup>1</sup> W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 12.

<sup>2</sup> W. Kaczmarek, Z. Ścibiorek, Przyszła wojna - jaka?, BUWiK, Warszawa 1995, rozdział I.

Spełnienie powyższych warunków nie jest łatwe, gdyż, jak zauważa B. Niemierko, obecna teoria oceniania jest bardziej w fazie stwarzania niż dojrzałości<sup>1</sup>, co zaznacza także Z. Włodarski: „Ocenianie, będące ważnym czynnikiem w nauczaniu, stanowi problem niezwykle trudny”<sup>2</sup>. Istnieje szereg problemów, które będą przedstawione w kolejnych rozdziałach, a tu jedynie zasygnalizowane: jakie ocenianie ma bardziej pozytywny wpływ na przebieg uczenia się: jednokryterialne czy wielokryterialne? Czy ocena ma przede wszystkim informować o wynikach uczenia się, czy spełniać rolę wychowawczą? Jak mierzyć inne niż poznawcze osiągnięcia? Jest zatem wiele niewiadomych, a przecież konsekwencje oceniania i egzaminowania także kadetów są rozległe. Stopnie bieżące i końcowe na świadectwie, mając charakter wartościujący, mogą wpływać na zainteresowania, samoocenę i aspiracje kadetów oraz plany zawodowe absolwentów. Jednak w praktyce szkolnej, jak wskazuje Z. Włodarski: „Nie zdajemy sobie często sprawy z tego, jak znaczne i różnorodne konsekwencje mogą wynikać i rzeczywiście wynikają z oceniania”<sup>3</sup>.

Wybór tematu rozprawy podyktowany był nie tylko wskazanymi powyżej czynnikami, lecz również zainteresowaniami problematyką oceniania wynikłymi w czasie pracy autora rozprawy na stanowisku wykładowcy w CSUiE. W czasie pracy dydaktycznej autor rozprawy poszukiwał – z różnym skutkiem – metod obiektywnego oceniania, odnosił sukcesy i porażki, które pobudzały do refleksji nad prawidłowością swojego postępowania i skłaniały do doskonalenia własnych umiejętności i stosowania lepszych rozwiązań – takich, które, będąc zgodne ze wskazaniami dydaktyków, zadowolilyby autora i były akceptowane przez kadetów. Stąd też wynikł wybór przedmiotu badań – procesu oceniania oraz terenu badań – olsztyńskiej szkoły chorążych. Takie rozwiązanie pozwoliło wykorzystać zdobyte w Centrum doświadczenie, gdzie autor rozprawy przez kilka lat był uczestnikiem procesu dydaktycznego szkoły oraz, bardziej lub mniej świadomym, obserwatorem pracy Centrum jako placówki dydaktycznej.

Autor rozprawy przypuszcza, że użyteczność tej dysertacji będzie następująca:

- wskaże istnienie rozbieżności między nowoczesną teorią a rzeczywistą praktyką sprawdzania i oceniania w średnich szkołach wojskowych,

<sup>1</sup> B. Niemierko. W poszukiwaniu teorii stopni szkolnych, *Edukacja* nr 1/1995, s. 17 i 18.

<sup>2</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1994, s. 204.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 204.

- wskaże zbiór czynników racjonalizujących sprawdzanie i ocenianie w celu ich ewentualnego wykorzystania w procesie dydaktycznym szkół chorążych,
- wskaże możliwość i potrzebę zmian w elementach składowych systemu dydaktycznego szkoły,
- wskaże potrzebę modyfikacji metodyki postępowania wykładowców w zakresie sprawdzania i oceniania osiągnięć kadetów,
- wskaże potrzebę szerszego kształcenia kadry dydaktycznej z zakresu oceniania szkolnego,
- umożliwi upowszechnianie wśród kadry dydaktycznej szkół chorążych problematyki oceniania.

Ponadto, należy mieć na uwadze, że oceny należą do podstawowych wskaźników efektywności kształcenia w szkole i szkolnictwie, stąd też wszelkie działania obiektywizujące oceny szkolne uwiarygodniają jakość pomiaru efektywności.

W pierwszym rozdziale przeprowadzono analizę znaczenia stosowanych w rozprawie terminów, kładąc nacisk na rozumienie przez autorów literatury tych pojęć, które są związane z procesem oceniania. Następnie, odwołując się do autorów literatury przedmiotu i wyników badań, wyjaśniono konieczność działań kontrolnych w zorganizowanej działalności człowieka, w tym w procesie nauczania-uczenia się. Wskazano rolę podsystemu „ocenianie” w systemie dydaktycznym i jego związek z efektywnością kształcenia. Przedstawiono poglądy dydaktyków na funkcje ocen w procesie kształcenia. Szczególny nacisk położono na funkcję informacyjno-motywacyjną oceny i jej znaczenie w procesie uczenia się. Stąd też, odwołując się do teorii poznawczych, wyjaśniono rolę informacji w regulowaniu uczenia się. Odwołano się do teorii dysonansu poznawczego i teorii rozbieżności informacji. Wskazano znaczenie informacji w kształtowaniu motywacji w procesie uczenia się.

Oceny właściwie spełniają swoje funkcje, jeśli są obiektywne w odczuciu i uczniów, i nauczycieli. Stąd też dokonano również przeglądu opinii dydaktyków w tym zakresie, wskazano źródła subiektywności ocen oraz propozycje zmian obiektywizujących ocenianie osiągnięć szkolnych. Przedstawiono propozycje dydaktyków w zakresie klasyfikacji metod sprawdzania.

Jednocześnie, drogą analizy literatury, wyselekcjonowano takie czynniki, które wyznaczają racjonalizację oceniania osiągnięć kadetów (weryfikacja hipotezy szczegółowej nr 1). Uzasadniono powody – dydaktyczne i psychologiczne – przyjęcia tych czynników i jednocześnie wskazano różnice w poglądach dydaktyków w tym zakresie.

W drugim rozdziale przedstawiono założenia metodologiczne badań: cele, problemy i hipotezy, wskazano i wyjaśniono potrzebę zastosowania przyjętych metod, technik i procedur badań. Pokróćce przedstawiono konstrukcję narzędzi badawczych oraz użyte w czasie przetwarzania wyników badań procedury statystyczne, stosowane testy istotności i statystyki. Ustalono zmienne zależne i niezależne oraz wskaźniki występowania zmiennych. Dokonano szczegółowej charakterystyki cech badanych prób kadry dydaktycznej i kadetów.

W trzecim rozdziale dążono do wykazania niedomagań procesu oceniania w badanej szkole, a tym samym uzasadnienia potrzeby racjonalizacji tego procesu – weryfikacja hipotezy szczegółowej nr 2. W tym celu przedstawiono zebrane fakty, sądy o faktach i dokonano ich analizy, syntezy i oceny. Ponadto w rozdziale tym, stosując metody statystyczne, wykazano istnienie współzależności pomiędzy przyjętymi zmiennymi: poczuciem niesprawiedliwości oceniania i motywacją uczenia się, poczuciem niesprawiedliwości oceniania i natężeniem lęku, częstością pozytywnych komentarzy i poczuciem niesprawiedliwości oceniania – weryfikacja hipotezy nr 6.

W czwartym rozdziale, poprzez analizę kolejnych wyników badań, starano się ustalić zakres zmian w elementach systemu dydaktycznego badanej szkoły – zmian, które warunkują zastosowanie czynników racjonalizujących ocenianie osiągnięć – weryfikacja hipotez nr 3, 4, 5. Analizie i ocenie poddano kompetencje wykładowców w zakresie oceniania kadetów, dokumenty dydaktyczne: ramowe założenia, instrukcje metodyczne i programy kształcenia oraz bazę dydaktyczną szkoły w zakresie wybranych przedmiotów. W efekcie, sformułowano wnioski podsumowujące wyniki badań – propozycje takich zmian w elementach składowych procesu nauczania-uczenia się, które warunkują racjonalizację oceniania, a w szczególności stosowanie unormowanych wymagań.

W kolejnym, piątym rozdziale zaproponowano przebieg procesu oceniania, bazując na przykładach z przedmiotu taktyka ogólna.

W zakończeniu pracy dokonano weryfikacji założonych hipotez roboczych, sformułowano ogólne wnioski podsumowujące wyniki badań oraz wskazano te problemy badawcze, które wymagają dalszych badań.

W tym miejscu chciałbym zwrócić się do osób, bez których pomocy nie byłbym w stanie zrealizować tej dysertacji. Pragnę serdecznie podziękować swojemu promotorowi i nauczycielowi – Panu prof. dr. hab. Kazimierzowi ŻEGNAŁKOWI za cierpliwe i życzliwe wprowadzanie w świat nauki oraz ukierunkowanie niniejszej pracy.

Wyrazy podziękowania kieruję również pod adresem Kierownictwa Wydziału Wojsk Lądowych Akademii Obrony Narodowej oraz oficerów Katedry Taktyki Ogólnej Wydziału Wojsk Lądowych AON za stworzone warunki pracy, wyrozumiałość i wzbogacające rozprawę wskazówki.

Dziękuję Komendzie Centrum Szkolenia Uzbrojenia i Elektroniki w Olsztynie za umożliwienie prowadzenia badań oraz pomoc w ich organizowaniu. Dziękuję uczestnikom badań za zrozumienie, okazywane zainteresowanie i dzielenie się doświadczeniem. Dotyczy to zarówno kadry dydaktycznej, jak i kadetów Centrum Szkolenia Uzbrojenia i Elektroniki, Centrum Szkolenia Wojsk Raketowych i Artylerii oraz kadry dydaktycznej Centrum Szkolenia Wojsk Lądowych i Logistyki.

# 1. WYBRANE PROBLEMY OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW W PROCESIE NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ

## 1.1. Charakterystyka podstawowych terminów stosowanych w rozprawie

Definiowanie pojęć w czasie pisarskiego opracowywania rozprawy doktorskiej ma na celu uniknięcie nieporozumień terminologicznych. Autor uznał za potrzebne określenie w tym podrozdziale takich podstawowych pojęć, jak: *proces dydaktyczny*, *proces nauczania*, *proces uczenia się*, *kontrola*, *sprawdzanie*, *ocenie*, *miar dydaktyczny*, *miar sprawdzający*, *miar różnicujący*, *kompetencje oceniania* i *dokumenty dydaktyczne*. Inne stosowane pojęcia będą definiowane w kolejnych podrozdziałach.

Słowo *proces* oznacza ciąg następujących po sobie zależnościowo powiązanych zdarzeń<sup>1</sup>. Cechą procesu jest powtarzalny przebieg. *Proces dydaktyczny*, według W. Okonia, jest to: „... ciąg systematycznych czynności nauczycieli i uczniów umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy o świecie, wyrabianie sprawności w jej stosowaniu, rozwijanie zdolności i zainteresowań, kształtowanie przekonań i postaw”<sup>2</sup>. Proces ten obejmuje zarówno proces nauczania, jak i proces uczenia się, stąd też określa się także procesem nauczania-uczenia się. *Proces nauczania* jest to „... planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych, trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych”<sup>3</sup>. Natomiast *proces uczenia się* jest to: „... proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”<sup>4</sup>.

Terminy *kontrola* i *sprawdzanie* w literaturze przedmiotu stosuje się zamiennie, jednak W. Okoń wskazuje pojęcie *sprawdzanie* jako właściwsze, mniej formalne, nie

---

<sup>1</sup> W. Zaczyński, *Proces kształcenia i jego pojmowanie w dobie koncepcyjnego chaosu*, (W:) Uczestnicy procesu dydaktycznego, J. Półturzycki i E. A. Wesółowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994, s. 9.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 227.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 184.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 298.

kojarzące się z władzą zwierzchnią i podwładnymi<sup>1</sup>. Stąd też analizie zostaną poddane oba używane przez dydaktyków terminy, jednak w rozprawie autor będzie używał pojęcia *sprawdzanie*.

*Kontrola*, według R. I. Arendsa, jest pojęciem o szerokim znaczeniu, gdyż są to: „... wszelkie czynności nauczyciela gromadzenia i scalania informacji o uczniach i klasie”<sup>2</sup>. Mogą to więc być czynności zarówno związane z określaniem poziomu wiedzy i umiejętności, jak i poznawaniem postaw, zainteresowań, motywacji i aspiracji uczniów. Nieco wężej definiuje pojęcie *kontroli* K. Denek, uważając, że kontrola postępów lub wyników kształcenia to: „... uzyskiwanie informacji o stanie procesu dydaktyczno-wychowawczego”<sup>3</sup>. Czyli kontrola powinna dotyczyć nie tylko osiągnięć poznawczych i motywacyjnych uczniów, ale i obejmować pozostałe elementy procesu kształcenia: nauczycieli, treści kształcenia, przebieg zajęć, dobór metod, form, środków kształcenia. Podobnie pojęcie *kontroli* rozumieją E. Berezowski i J. Pólturzycki, gdyż według nich kontrola to: „działalność pedagogiczna towarzysząca procesowi kształcenia we wszystkich jego etapach i elementach. Kontrola wyprzedza nawet proces kształcenia, by właściwie go przygotować”<sup>4</sup>. Kontroli powinny więc podlegać czynności planowania procesu kształcenia, czynności jego realizacji oraz uzyskane efekty kształcenia. Takie rozumienie kontroli zwraca jednocześnie uwagę na potrzebę dokonywania korekty poszczególnych etapów procesu kształcenia, bez ograniczania się do kontroli poziomu osiągnięć. Warunkiem skuteczności takiej kontroli jest jej planowość i systematyczność, stąd też te właściwości kontroli podkreśla J. Falkowski, pisząc, że kontrola wyników kształcenia to: „... świadoma, planowa i systematyczna działalność dydaktyczna mająca na celu określenie poprawności i stopnia opanowania wiedzy, umiejętności i nawyków objętych programem kształcenia”<sup>5</sup>. Słusznie zauważa on, że osiągnięcia powinny być zgodne z programem kształcenia, podkreśla sferę poznawczą osiągnięć, lecz jednocześnie pomija w definicji sferę motywacyjną (wychowawczą), również istotną w kształceniu. Krótko definiuje pojęcie *sprawdzania* osią-

<sup>1</sup> W. Okoń, Wprowadzenie ..., op. cit., s. 339.

<sup>2</sup> R. I. Arends, Uczymy się nauczać, WSiP, Warszawa 1994, s. 215.

<sup>3</sup> K. Denek, Kontrola i ocena wiedzy studentów, Dydaktyka Szkoły Wyższej nr 3/89, s. 192.

<sup>4</sup> E. Berezowski, J. Pólturzycki, Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych, WSiP, Warszawa 1975, s. 27.

<sup>5</sup> J. Falkowski, Kontrola i ocena wyników kształcenia, (W:) Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, K. Żegnałek (red.), AON, Warszawa 1995, s. 211.

gnięć B. Niemierko, akcentując celowość działań nauczyciela oraz ograniczając sprawdzanie do poziomu wiedzy i umiejętności: „... czynności nauczania ukierunkowane na ustaleniu czego uczniowie nauczyli się”<sup>1</sup>.

Powyższe definicje różnią się przede wszystkim określeniem przedmiotu kontroli, rodzajem osiągnięć oraz miejscem kontroli w procesie kształcenia. Dlatego, jak zauważa J. Pólturzycki, pojęcie *kontroli* można rozumieć w ujęciu wąskim, jako kontrolowanie wiadomości i umiejętności oraz w ujęciu szerszym, właściwszym – jako kontrolowanie całości pracy dydaktycznej<sup>2</sup>.

Wyczerpująco pojęcie *kontroli* zdefiniował W. Okoń, uważając, że: „Kontrola wyników nauczania to ogół zabiegów nauczycieli mających na celu: 1) obserwację, analizę i ocenę postępów w nauce i zachowaniu zarówno pojedynczych uczniów, jak klas i szkół oraz wykorzystanie danych do dalszej optymalizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej; 2) obserwację i ocenę czynności samokontrolnych uczniów i całych klas, jak również 3) informowanie uczniów, rodziców oraz innych osób odpowiedzialnych za wychowanie o postępach uczniów poprzez rzeczowe oceny, stopnie i świadectwa szkolne”<sup>3</sup>. Definicja ta zwraca uwagę na potrzebę oceny nie tylko poziomu osiągnięć uczniów, ale i ich postępów, przy czym ważna jest zarówno sfera poznawcza, jak i wychowawcza osiągnięć. Wskazuje też na potrzebę działań nauczyciela w kierunku upowszechniania umiejętności samokontroli uczniów oraz zwraca uwagę na informacyjną funkcję oceny.

Termin *ocenie*, według G. Noizet i J. P. Caverni, w szerokim znaczeniu tego słowa to: „... czynność, w wyniku której wydaje się sąd o przedmiocie, osobie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów, niezależnie od tego, jaki jest przedmiot oceny oraz te kryteria”<sup>4</sup>. Natomiast R. I. Arends, definiując ocenianie szkolne, stwierdza, że jest to: „... proces dochodzenia do opinii lub przypisywania wartości”<sup>5</sup>. W definicji tej brak jest jednak wskazania wzorca przypisywania wartości. Przedstawia go K. Denek, pisząc, że ocenianie jest: „... wartościowaniem poziomu

<sup>1</sup> B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1990, s. 12.

<sup>2</sup> J. Pólturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991, s. 262.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Nowy słownik ...*, op. cit., s. 132.

<sup>4</sup> G. Noizet i J. P. Caverni, *Psychologia oceny szkolnej*, PWN, Warszawa 1988, s. 15.

<sup>5</sup> R. I. Arends, *Uczymy się nauczać ...*, op. cit., s. 215.

wiedzy studentów w stosunku do założeń programu studiów”<sup>1</sup>. Wzorzec oceny uściśla B. Niemierko, definiując ocenianie jako: „... ustalenie, czy określone wymagania, tj. oczekiwania nauczyciela co do osiągnięć zostały spełnione”<sup>2</sup>. Wzorcem dla mierzenia wyników kształcenia przedmiotowego są tu cele kształcenia sformułowane jako wymagania (pełne i minimalne). J. Bogusz ocenianie definiuje jako: „... proces pomiaru posiadanych przez żołnierzy wiadomości, umiejętności, nawyków, postaw i przekonań”<sup>3</sup> (w oparciu o program kształcenia). Podkreśla więc analityczność oceniania oraz potrzebę oceniania osiągnięć motywacyjnych, jednakże zawęża pojęcie oceniania do pomiaru, a ocenianie nie musi być i w przypadku intuicyjnych metod ustnych – nie jest pomiarem.

E. Łapiński akcentuje psychologiczny aspekt terminu *ocenianie* oraz słusznie wskazuje na niewłaściwe, zamienne używanie pojęć *ocenianie* i *ocena*, gdyż ocenianie jest ciągiem czynności cząstkowych, kombinacją procesów poznawczych: spostrzegania wzrokowego, słuchowego, myślenia i pamięci, a ocena – końcowym efektem czynności oceniania<sup>4</sup>. Takie rozróżnienie pojęć będzie też przestrzegane w tej dysertacji<sup>5</sup>.

Ocena, jak zauważa J. Pólturzycki, może być nie tylko stopniem szkolnym wyrażonym na skali ocen, ale również stopniem na skali punktów czy oceną opisową<sup>6</sup>. Ze względu na nagromadzenie się niechęci do obecnie używanej skali ocen, wymienione inne sposoby wartościowania mają swoich zwolenników.

Rozróżnienie czynności sprawdzania i oceniania jest umowne, bowiem czynności te przeplatają się w procesie oceniania. Dlatego też termin *ocenianie* B. Niemierko określa jednocześnie jako i sprawdzanie, i wartościowanie osiągnięć słuchaczy<sup>7</sup>. Tak też pojęcie *oceniania* będzie rozumiane w tej dysertacji oraz obejmowało będzie wszystkie czynności wykładowcy, które w oparciu o program kształcenia, będą zmie-

<sup>1</sup> K. Denek, Kontrola i ocena ..., op. cit., s. 192.

<sup>2</sup> B. Niemierko, Pomiar sprawdzający ..., op. cit., s. 12.

<sup>3</sup> J. Bogusz, Dydaktyka wojskowa, Wydawnictwo MON, Warszawa 1983, s. 341.

<sup>4</sup> E. Łapiński, Psychologiczne podstawy działalności pedagogicznej nauczyciela w szkole, ART, Olsztyn 1993, s. 146.

<sup>5</sup> Por. ustalenia terminologiczne przedstawione przez Z. Ratajka, Problemy oceny pracy nauczyciela, WSiP, Warszawa 1981, s. 14-17.

<sup>6</sup> J. Pólturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli ..., op. cit., s. 293-294.

<sup>7</sup> B. Niemierko, Studium porównawcze ..., op. cit., s. 5.

rzały do ustalenia osiągnięć kadetów. Pełny proces oceniania powinien składać się z etapów: ustalenie koncepcji oceniania, analiza treści kształcenia, formułowanie wymagań, konstrukcja narzędzi (zadań), stworzenie sytuacji sprawdzania, wartościowanie wyników, analiza wyników i analiza jakości oceniania. Natomiast termin *sprawdzanie* będzie w rozprawie stosowany tylko wtedy, gdy będzie istniała potrzeba podkreślenia tych czynności wykładowcy, które obejmują: ustalenie koncepcji oceniania, analizę treści kształcenia, dobór metod sprawdzania, konstrukcję narzędzi (zadań), stworzenie sytuacji sprawdzania.

Pojęcie *osiągnięcia szkolne* oznacza: „... spełnione przez uczniów wymagania w zakresie umiejętności wykonywania pewnej kategorii czynności w ściśle ustalonych warunkach działania”<sup>1</sup>. Pojęcie to dotyczy osiągnięć w sferze poznawczej, psychomotorycznej i motywacyjnej (wychowawczej), jednak problematyka niniejszej pracy skupia się głównie na dwóch pierwszych sferach osiągnięć. Nie oznacza to jednak niedoceniaenia tej sfery osiągnięć kadetów przez autora rozprawy. Jak bowiem wskazuje wielu dydaktyków (W. Okoń, J. Zakrzewski<sup>2</sup>), osiągnięcia motywacyjne są również ważne, gdyż istnieje potrzeba kształtowania pełnej osobowości kadetów, a ponadto sfera motywacyjna szczególnie decyduje o przyszłych, pozaszkolnych, zawodowych działaniach absolwentów.

Pojęcie *miar dydaktyczny* dotyczy osiągnięć poznawczych. Jeżeli układem odniesienia danego wyniku są określone wymagania, to taki pomiar nazywa się pomiarem sprawdzającym; jeżeli układem odniesienia są wyniki określonej grupy uczniów, to nazywa się pomiarem różnicującym<sup>3</sup>. Według B. Niemierki *miar sprawdzający* jest to: „... pomiar dydaktyczny, w którym wynikowi każdego badanego ucznia V jest przyporządkowana pewna wartość skali pomiarowej, pozwalającej na interpretację tego wyniku według wymagań, tj. na wskazanie, które czynności z zakresu programowego Z są przez ucznia V opanowane”, a *miar różnicujący* jest to: „... pomiar dydaktyczny, w którym wynikowi każdego badanego ucznia V jest przypo-

<sup>1</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Zielona Góra, s.181.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie ...*, op. cit., s. 81-82; J. Zakrzewski, *Teoretyczne i empiryczne konteksty ...*, op. cit., s. 35.

<sup>3</sup> B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający ...*, op. cit., s. 86.

rządkowana pewna wartość skali pomiarowej, pozwalającej na porównanie tego wyniku z wynikami uczniów stanowiących populację szkolną P”<sup>1</sup>.

Przyjęto również w rozprawie, że pojęcie *kompetencja oceniania* oznacza: posiadanie przez wykładowcę takiej wiedzy i umiejętności oraz takiej świadomości zjawisk związanych z ocenianiem i oceną, które pozwolą wykładowcy, w procesie nauczania–uczenia się, w pełni wykorzystać funkcje ocen w kształtowaniu osiągnięć kadetów.

W rozprawie źródłem informacji będą także *dokumenty dydaktyczne*. Istnieje więc potrzeba ich klasyfikacji. Dlatego dokumenty te, za K. Żegnałkiem, podzielono na *normatywne, programowo–planistyczne* oraz *ewidencyjno–sprawozdawcze*<sup>2</sup>. Do dokumentów normatywnych będą należały ustawy, zarządzenia, wytyczne, rozkazy organizacyjne i szkoleniowe (w tym instrukcje normujące działalność dydaktyczną szkół wojskowych). Dokumentami programowo–planistycznymi będą: programy kształcenia, rozkłady zajęć i plany pracy danej jednostki organizacyjnej. Trzecią grupę dokumentów dydaktycznych tworzą: dzienniki lekcyjne, dzienniki wykładowcy, notatki z hospitacji itp.

Przeprowadzona analiza świadczy o niejednoznacznym rozumieniu takich pojęć jak sprawdzanie i ocenianie oraz rzadkim jeszcze stosowaniu pojęć charakterystycznych dla pomiaru dydaktycznego – a jeśli już, to w rozumieniu zdefiniowanym przez B. Niemierkę.

## 1.2. Potrzeba oceny osiągnięć w procesie nauczania–uczenia się

Dydaktycy poruszający problematykę oceniania wskazują na niezbędność i ważność działań kontrolnych nauczyciela. Na przykład, K. Denek pisze: „... kształcenie studentów ... jest czynnością regulowaną – musi podlegać ustawicznej kontroli”, a B. Nawroczyński stwierdza, że bez kontroli proces nauczania ulega dezintegracji i przekształca się w mówienie i dobrowolne słuchanie<sup>3</sup>. Natomiast Z. Włodarski podno-

<sup>1</sup> Ibidem, s. 85.

<sup>2</sup> K. Żegnałek, *Dokumenty dydaktyczne*, (W) *Metodyka kształcenia...*, op. cit., s. 19.

<sup>3</sup> Za E. Berezowskim, J. Pólturzyckim, op. cit., s. 26.

si ważność systematycznej znajomości przez ucznia informacji o rezultatach uczenia się: „Znaczenie informacji o wynikach jest tak duże, że – jak stwierdzono w badaniach – mogą one odgrywać pozytywną rolę nawet wówczas, gdy forma, w jakiej są przekazane, jest nieprzyjemna”. M. Czeropska akcentuje psychologiczny aspekt ważności oceniania: „Ewaluacja jest procesem ważnym także z punktu widzenia zaspokajania podstawowych potrzeb człowieka,....., takich, jak potrzeba uznania i akceptacji”<sup>1</sup>. Na aktywizującą rolę obiektywnej oceny wskazuje też L. Niebrzydowski, podkreślając znaczenie oceny jako środka do realizacji swoich planów i dążeń życiowych<sup>2</sup>.

Są jednak i przeciwnicy stopni szkolnych, którzy, czasem słusznie, zauważają niedostatki obecnych procedur oceniania<sup>3</sup> i postulują, w imię rozwijania osobowości wychowanków, rezygnację z ocen w procesie kształcenia. Przeprowadzone jednak badania pozwalają stwierdzić, że uczniowie chcą być oceniani, a dopływ informacji wpływa pozytywnie na efekty kształcenia<sup>4</sup>.

O tym, że istnieje związek kontroli z efektami nauczania przekonuje również J. Pólturzycki: „Kontrola jest częścią procesu nauczania, warunkującą jego skuteczność i efektywność”<sup>5</sup> oraz K. Kuligowska<sup>6</sup>, zwracając uwagę, że niewłaściwie prowadzona kontrola i ocena rzutuje na efektywność kształcenia.

Analogiczne spostrzeżenia, ale dotyczące związku ocen kierowników z efektywnością działań podwładnych, w wyniku badań, stwierdzili specjaliści teorii zarządzania<sup>7</sup>. Zauważyli oni, że praktykowane półroczne oceny formalne, połączone z krytyką, sprzyjały postawie niechęci do pracy i obniżały jej efektywność. Działania racjonalizujące: systematyczna ocena nieformalna, stałość wymagań, uświadomienie kierownikom istnienia osobistych uprzedzeń i ocen jednostronnych, pozwoliły odwrócić to niekorzystne zjawisko.

<sup>1</sup> M. Czeropska, *Procesy ewaluacyjne w pracy nauczyciela*, (W:) *Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, G. Koć-Seniuch (red.), Wydawnictwo TRANS HUMANA, Białystok 1995, s. 240.

<sup>2</sup> L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, NK, Warszawa 1972, s. 85.

<sup>3</sup> Zob. „Siedem niegodziwych postaw wobec oceniania”, B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997, s. 20-24.

<sup>4</sup> R. I. Arends, *Uczymy się nauczać ...*, op. cit., s. 217-219.

<sup>5</sup> J. Pólturzycki, *Dydaktyka dorosłych ...*, op. cit., s. 264.

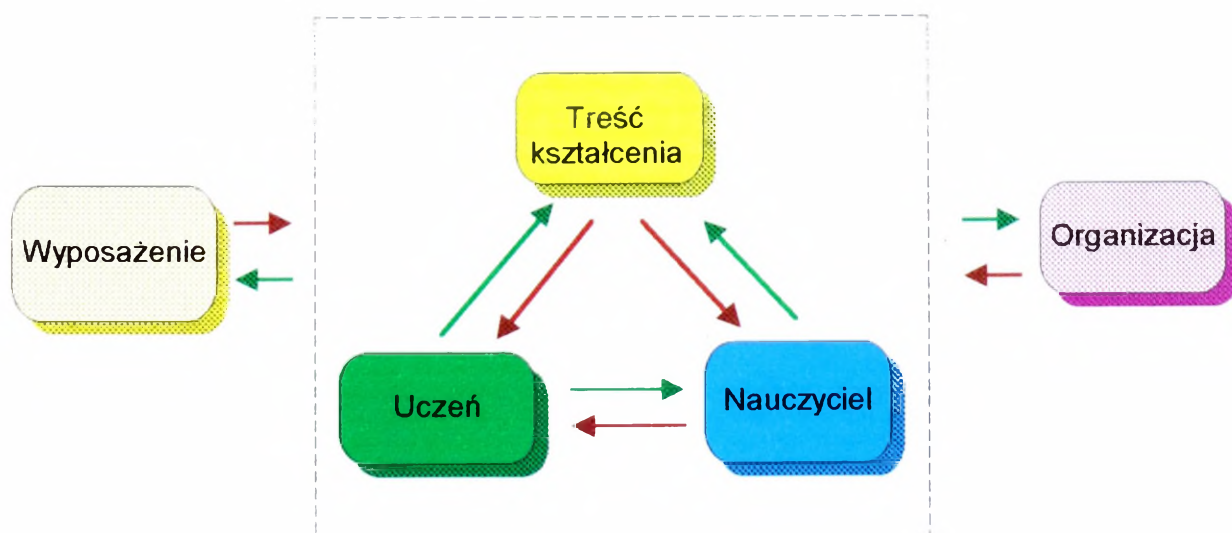
<sup>6</sup> K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji*, WSiP, Warszawa 1984, s. 170.

<sup>7</sup> James A.F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s. 299. Badania przeprowadził Herbert Meyer ze współpracownikami w General Electric Company.

Analizując wpływ ocen na proces kształcenia, można posłużyć się pojęciem system<sup>1</sup>. System w znaczeniu ogólnym jest to „... zbiór elementów oraz związków i zależności między nimi, tworzący określoną całość o charakterze statycznym lub dynamicznym”<sup>2</sup>. Natomiast system kształcenia można zdefiniować jako „... ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele, dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki między tymi elementami”<sup>3</sup>. Najważniejszymi składnikami systemu są:

- nauczyciele, ich kompetencje, metody nauczania i motywacja;
- kadeci, ich potrzeby, postawy, metody uczenia się;
- treść kształcenia, ich dobór i układ oraz metody sprawdzania osiągnięć;
- środowisko kształcenia, a więc środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki (wyposażenie)<sup>4</sup>.

Powyższy model systemu w ujęciu sytuacyjnym przedstawił B. Niemierko (rys. 1).



**Rys. 1. System dydaktyczny w ujęciu sytuacyjnym. Strzałki w kolorze czerwonym – komunikacja w systemie autorytarnym, w kolorze zielonym – w systemie demokratycznym**  
 Źródło: B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, UG, Gdańsk 1994, rys. 1, s. 13.

<sup>1</sup> P. Sienkiewicz, *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Bellona, Warszawa 1994, s. 16.

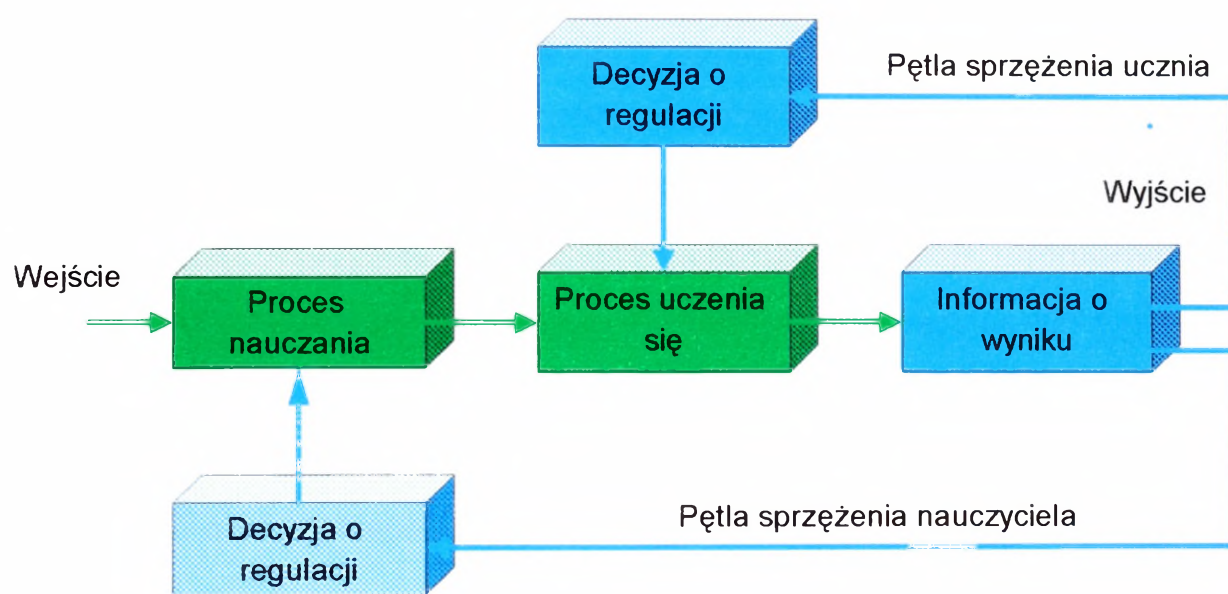
<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik ...*, op. cit., s. 271.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie ...*, op. cit., s. 62.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 62.

Funkcjonowanie tego systemu polega na ciągłym, wzajemnym oddziaływaniu poszczególnych składników. Poznanie systemu wymaga więc poznania poszczególnych składników tego systemu, ich relacji oraz wyników uczenia się.

Model ten nie dość wyraźnie ukazuje rolę informacji w procesie kształcenia, stąd też na rysunku 2 przedstawiono schemat blokowy procesu nauczania-uczenia się akcentujący rolę systematycznej oceny jako sygnału regulacji procesu nauczania-uczenia się.



**Rys. 2. Informacja o wyniku jako sygnał regulacji procesu nauczania-uczenia się**  
Zródło: opracowanie własne.

Na wejściu tak przedstawionego procesu nauczania-uczenia się znajdują się wstępne osiągnięcia kadetów. Natomiast na wyjściu, zależnie od potrzeb, uzyskuje się informację o efektywności tego procesu, wynikach jego działania: stopień opanowania oraz braki w wiedzy i umiejętnościach, postawy wobec przedmiotu, szkoły i nauczyciela, zainteresowania, aspiracje i wartości. Informacje te powinny być wskaźnikiem jakości pracy dydaktycznej nauczyciela i służyć mu w ewentualnej regulacji nauczania (dokonaniu zmian we własnym systemie dydaktycznym). Uczeń, jeśli otrzyma systematyczną, obiektywną, wartościową informacyjnie ocenę, może, w miarę posiadanych możliwości i motywacji, również dokonywać korekty w uczeniu się.

Stąd też, traktując proces kształcenia jako system, ocenie można przyporządkować funkcję regulującą pracę tego systemu, polegającą na sprzężeniu działań uczestników procesu kształcenia z wynikami osiągnięć słuchaczy. Ocena funkcję tę powinna spełniać zarówno w systemie dydaktycznym wykładowcy, systemie kształcenia danej

szkoły, jak i w systemie całego szkolnictwa wojskowego (makrosystemie), a jej odbiorcami powinni być nie tylko kadeci i wykładowcy, lecz i inni uczestnicy procesu kształcenia: przełożeni, metodycy, decydenci różnych szczebli organizacyjnych szkolnictwa wojskowego. Również od wyników nauczania powinny zależeć decyzje regulujące pracę tych wzajemnie współdziałających systemów.

### 1.3. Funkcje ocen

W literaturze dydaktycznej spotkać można różne nazwy i liczebności funkcji ocen. Funkcje ocen, według poszczególnych dydaktyków, przedstawia rysunek 3. Dydaktycy są zgodni, że ocena ma informować o osiągnięciach (funkcja informacyjna bądź poznawcza), regulować pracę nauczyciela (także funkcja informacyjna lub dydaktyczna), być czynnikiem motywującym (funkcja motywacyjna lub wychowawcza) oraz pełnić funkcję selekcyjną. Informacja o ocenie powinna również służyć nie tylko ocenianemu, ale i nauczycielowi. Stąd też K. Konarzewski akcentuje ocenę jako źródło informacji o efektywności pracy nauczyciela oraz pracy całej szkoły (funkcja organizacyjna).

Ze względu na przyjętą problematykę, dokładniejszej analizie podlegać będą funkcje informacyjna i motywacyjna oceny. Jednym z założeń stwarzanej przez B. Niemierkę teorii stopni szkolnych jest założenie, że ocena osiągnięć ucznia jest informacją o jego wyniku uczenia się<sup>1</sup>. Informacja, jak podaje W. Okoń, jest to: „... każdy czynnik, który zmniejsza niepewność co do danego stanu rzeczy i ułatwia sterowanie, tj. zmianę tego stanu rzeczy w stan inny”<sup>2</sup>. Funkcja informacyjna jest podstawową funkcją oceny osiągnięć, potrzebną uczniom do planowania uczenia się<sup>3</sup>. Oznacza to, że ocena ma służyć informowaniu o osiągnięciach ucznia oraz o wynikach pracy nauczyciela w celu sterowania procesem nauczania-uczenia się.

<sup>1</sup> B. Niemierko, W poszukiwaniu teorii stopni ..., op. cit., s. 18.

<sup>2</sup> W. Okoń, Nowy słownik ..., op. cit., s. 100.

<sup>3</sup> B. Niemierko, Studium porównawcze ..., op. cit., s. 17.

Ocena, zdaniem autora rozprawy, spełnia funkcję informacyjną, jeśli jednocześnie:

- informuje o poziomie osiągnięć według poziomów danej kategorii celów – zarówno w sferze poznawczej, psychomotorycznej i motywacyjnej – załącznik 7,
- informuje o postępach w nauce,
- zawiera komentarz ukazujący błędy i braki odpowiedzi, niedostatki w osiągnięciach,
- informuje o sposobach usunięcia braków.

Funkcje wg Z. Włodarskiego:

1. Informacyjna,
2. Motywacyjna,
3. Selekcyjna.

Funkcje wg Ch. Galloway:

1. Dostarczanie informacji zwrotnej,
2. Prognozowanie,
3. Selekcja.

Funkcje wg M. Czeropskiej:

1. Informacyjno-motywacyjna,
2. Selekcyjna.

Funkcje wg W. Okonia:

1. Dydaktyczna,
2. Wychowawcza,
3. Selekcyjna.

Funkcje wg Denka:

1. Poznawcza (informacyjna),
2. Dydaktyczna,
3. Selekcyjna,
4. Aktywizująca.

Funkcje wg W. Konarzewskiego:

1. Organizacyjna,
2. Dydaktyczna,
3. Wychowawcza,
4. Selekcyjna.

Funkcje wg J. Półturzyckiego:

1. Dydaktyczna,
2. Selekcyjna.

Funkcje wg E. Łapińskiego:

1. Informacyjna,
2. Motywacyjna,
3. Selekcyjna,
4. Terapeutyczno-rozwojowa.

**Rys. 3. Funkcje ocen według wybranych dydaktyków**

Źródło: opracowanie własne.

Ocena spełnia funkcję motywacyjną tzn. motywuje pozytywnie, jeśli:

- wynik czynności traktowany jest przez kadetów jako użyteczny, np. gdy kadetom znane są cele cząstkowe zajęć, przez nich zrozumiałe i akceptowane;
- kształtuje przeświadczenie u kadetów o możliwości osiągnięcia celów cząstkowych z prawdopodobieństwem większym od zera – czemu sprzyjają:
  - \* informowanie kadetów o postępach i brakach,
  - \* pozytywne komentarze wykładowców o osiągnięciach kadetów.

Powyższe funkcje będą jednak spełnione tylko wtedy, gdy ocena będzie:

- obiektywna,
- systematyczna,
- akceptowana przez kadetów.

Uogólniając można stwierdzić, że ocena pełni funkcję informacyjną, jeśli dostarcza takiej obiektywnej i systematycznej informacji o osiągnięciach, która w pełni charakteryzuje te osiągnięcia oraz umożliwia ich kształtowanie. W tym miejscu funkcja informacyjna i organizacyjna (regulacyjna) zazębiają się. Natomiast ocena spełnia funkcję motywacyjną, jeżeli jest czynnikiem wzbudzającym optymalną motywację pozytywną.

Wymienione funkcje ocen wzajemnie się przeplatają, wzajemnie wpływają na siebie. Stąd też czynniki racjonalizujące ocenianie w mniejszym lub większym stopniu powinny determinować obie funkcje jednocześnie. Przy czym funkcja informacyjna i motywacyjna nie powinny ze sobą kolidować.

Informacja o osiągnięciach, w zależności od jej odbiorcy, umożliwia:

- słuchaczom (kadetom):
  - \* ukierunkowanie uczenia się i wyzwolenie aktywności,
- wykładowcom:
  - \* analizę osiągnięć i obszarów niewiedzy,
  - \* analizę postępów,
  - \* ocenę narzędzi sprawdzania,

- \* wyselekcjonowanie słuchaczy (kadetów) potrzebujących pomocy,
- \* ewentualną modyfikację metod, form, środków nauczania,
- \* ocenę programu kształcenia,
- decydom, metodykom:
  - \* ewaluację rezultatów pracy nauczycieli,
  - \* modyfikację programów kształcenia,
  - \* modyfikację organizacji kształcenia,
  - \* określanie tematyki szkoleń metodycznych,
- pracownikom naukowym:
  - \* ukierunkowanie badań optymalizujących proces kształcenia.

#### 1.4. Wpływ informacji o osiągnięciach na motywację uczenia się

W związku z problematyką podrozdziału nasuwają się następujące pytania, na które autor rozprawy będzie szukał odpowiedzi: czy informacja o ocenie oraz proces oceniania wpływają na poziom motywacji uczenia się uczniów? W jakim stopniu? Dlaczego? W uczeniu się czynniki nieobojętne, a towarzyszące bodźcom lub zachowaniom jednostki nazywa się wzmocnieniami<sup>1</sup>. Wzmocnienia te, dodatnie lub ujemne, mogą z różną skutecznością oddziaływać na motywację ucznia. Informacje o wynikach mają charakter wzmocnień i są tak istotne, że odgrywają pozytywną rolę nawet przy nieprzyjemnej formie przekazu<sup>2</sup>. Informacje te przyczyniają się do zmniejszenia roli motywacji zewnętrznej i rozwinięcia, szczególnie pożądanej w kształtowaniu osobowości ucznia, motywacji wewnętrznej<sup>3</sup>.

Badania psychologiczne nad przebiegiem uczenia się wskazują, że informacja o wyniku uczenia się silnie wpływa na uczenie się, choć nie zawsze wzmacnia motywację uczniów, zwłaszcza gdy wynik jest niski<sup>4</sup> lub nauczyciel manipuluje informacją.

<sup>1</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s. 179.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 179.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 181.

<sup>4</sup> K. Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, PWN, Warszawa 1982, s. 56.

Dostarczanie człowiekowi informacji o osiągniętym wyniku, jak wskazuje W. Łukaszewski, polepsza wyniki następnych prób, przy czym wzrost poprawności wykonania zależy od ilości przekazanej informacji i w nieznacznym stopniu od jej znaku<sup>1</sup>. Jak zauważa Z. Włodarski<sup>2</sup>, informacja o ocenie wpływa na przebieg i końcowy rezultat uczenia się, przy czym rodzaj i wielkość wpływu zależy m.in. od tego, czy ocena dotyczy wkładu pracy i wysiłku ucznia, postępu w uczeniu się czy poziomu wiedzy. Wpływ ten zależy także od stopnia obiektywności ocen i akceptacji ocen przez uczniów.

W ujęciu J. Reykowskiego motyw to: „... pojęcie ogólne oznaczające takie zjawiska, jak intencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś, obawa przed czymś itp. Wszystkie wymienione terminy mają jedną cechę wspólną – wyznaczają wystąpienie u człowieka tendencji kierunkowej czyli gotowości do zmierzania ku określonym celom; ta gotowość może być mniej lub bardziej świadoma, mniej lub bardziej sprecyzowana”<sup>3</sup>. Pojęcie motywacji uszczegółowia T. Kocowski stwierdzając, że jest to „... ogół procesów w systemie nerwowym, które: a) przejawiają się tendencją do ukierunkowanej aktywności, b) wywołują i pobudzają tę aktywność, tłumiąc inne tendencje, c) sygnalizują satysfakcją lub dyssatysfakcją stopień zaspokojenia potrzeb lub realizacji zadań”<sup>4</sup>. Wzbudzenie oraz siłę motywu, według J. Reykowskiego, warunkują czynniki ujęte w formule<sup>1</sup>:

$$M = f(N, G, P_s)$$

gdzie:

M – siła motywu,

N – napięcie motywacyjne związane z niezaspokojeniem potrzeby, niewykonaniem zadania,

G – wartość gratyfikacji (subiektywna), czyli czynnik, który potrzebę może zaspokoić lub wzbudzić,

P<sub>s</sub> – subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia wartości dodatniej lub uniknięcia ujemnej.

Dzięki czynnikom motywacyjnym uczeń staje się bardziej aktywny w procesie dydaktycznym, przejawia aktywność w pożądanym kierunku i zaspokaja swoje potrze-

<sup>1</sup> Za K. Konarzewskim. *Ocenianie oświatowe ...*, op. cit., s. 82.

<sup>2</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s. 203.

<sup>3</sup> J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1977, s. 18.

<sup>4</sup> T. Kocowski, *Motywacja*, (W:) *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 384.

by psychiczne<sup>1</sup>. Motywami uczenia się mogą być: pragnienie sukcesu, wysoki poziom aspiracji, lęk przed konsekwencjami, ciekawość i zainteresowanie. Ta ostatnia, poznawcza motywacja jest szczególnie istotna, bowiem jej utrzymanie nie jest uwarunkowane ciągłymi wzmocnieniami z zewnątrz<sup>2</sup>. Zachodzi tu jednak ograniczenie wielkości motywacji optymalnej wynikające z drugiego prawa Yerkesa–Dodsona.

Wielu autorów literatury przedmiotu wskazuje, że w uczeniu się motywacja wpływa wyraźnie na poziom osiągnięć ucznia<sup>3</sup>, a umiejętność motywowania należy do podstawowej właściwości nauczyciela.

Poznawczą teorią motywacji, która uwydatnia znaczenie informacji w regulowaniu funkcjonowania człowieka, jest teoria dysonansu poznawczego opracowana przez L. Festingera. Stan zgodności różnych informacji dotyczących określonej osoby, rzeczy lub zjawiska określany jest mianem konsonansu. Niezgodność odbieranych na ten temat informacji lub też niezgodność z przekonaniami powoduje powstanie dysonansu oraz związanych z nim negatywnych emocji. Każdy uczeń posiada przekonanie, wyobrażenie o własnych osiągnięciach. Nauczyciel poprzez ocenę dostarcza uczniom informacji o poziomie tych osiągnięć – powodując, w przypadku niskiej oceny, pojawienie się dysonansu poznawczego. Ten stan napięcia stymuluje aktywność ucznia, który zaczyna dążyć do poprawy oceny i uzyskania konsonansu. Oceną, która zapewni konsonans może być zarówno ocena dostateczna, jak i bardzo dobra. Aktywność taka może nie wystąpić w przypadku uruchomienia mechanizmów racjonalizacji<sup>4</sup>.

Jednak brak lub niesystematyczne dostarczanie uczniom informacji przez nauczyciela uniemożliwia powstanie dysonansu u ucznia z zaległościami i podjęcia pożądanых działań. Istnieniem dysonansu można wyjaśnić niechęć słabszych uczniów do wszelkiego rodzaju sprawdzianów, które prawdopodobnie zwiększają dysonans.

Należy również zwrócić uwagę na zjawisko, że motywacji towarzyszy poczucie sprawstwa w działaniu, co powoduje, że jednostka czuje się odpowiedzialna za przebieg i konsekwencje działania. Poczucie to, jak wskazuje Z. Skorny, wpływa na efek-

<sup>1</sup> L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, NK, Warszawa 1972, s. 56.

<sup>2</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *op. cit.*, s. 176.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 174; Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1989, s.130; J. Reykowski, *op. cit.*, s. 8-9.

<sup>4</sup> Za Z. Skornym, *op. cit.*, s. 104.

tywność działania<sup>1</sup>. W przypadku nieobiektywnej lub niesystematycznej informacji o wynikach uczenia się, odpowiedzialność ucznia za przebieg uczenia ulega obniżeniu. Zmniejsza to motywację uczenia się.

Uzyskiwanie przez uczniów informacji o wyniku osiągnięć, sukcesach i niepowodzeniach, jak wyjaśnia J. Koziński, wpływa także na proces samopoznania i zdobywania wiedzy (samowiedzy), a ta również pełni funkcję motywacyjną; pobudza i uruchamia czynności<sup>2</sup>.

Należy także podkreślić potrzebę rozdzielenia roli informacji o osiągnięciach i roli nagrody. Traktowanie bowiem przez wykładowcę lub kadeta informacji o wyniku uczenia się jako nagrody jest niewłaściwe, gdyż obniża wartość informacyjną oceny. Ponadto, nagroda, jak wskazuje K. Konarzewski, może tłumić, a nie wzmacniać motywację wewnętrzną (chyba, że jest adekwatna do poziomu wykonania czynności) oraz jest mniej skuteczna w procesie uczenia się czynności niż informacja o wyniku<sup>3</sup>. Dlatego też wykładowca powinien tak oceniać i komunikować ocenę, aby nie była ona odbierana w kategorii kara–nagroda oraz uświadamiać kadetom informacyjną funkcję oceny. Jednak takie działanie, jeśli ma być skuteczne, musi być stałym składnikiem czynności nauczyciela.

### 1.5. Metody sprawdzania

Metodą sprawdzania nazywa się sposób uzyskiwania informacji o rezultatach procesu kształcenia. Istnieje wiele klasyfikacji metod sprawdzania (kontroli). Na przykład W. Okoń, uwzględniając rodzaj komunikacji ucznia z otoczeniem, podzielił metody sprawdzania na:

- ustne,
- pisemne – prace klasowe i prace domowe,
- posługiwanie się książką – sprawdzenie umiejętności czytania, tłumaczenia, streszczania, wyszukiwania informacji,

<sup>1</sup> Z. Skorny, op. cit., s. 95.

<sup>2</sup> J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986, s. 13-15.

<sup>3</sup> K. Konarzewski, *Podstawy teorii ...*, op. cit., s. 49.

- wykonywanie prac praktycznych,
- obserwacja słuchaczy w toku pracy – sprawdzanie umiejętności organizacyjnych, pracy zespołowej, pracowitości, samodzielności<sup>1</sup>.

Powyższą klasyfikację uzupełnił J. Półturzycki, przedstawiając inne metody: analiza pomocy naukowych, kontrola graficzna, referaty i odczyty, system zaliczeń, prace pisemne połączone z obroną<sup>2</sup>. Takie poszerzenie i uszczegółowienie metod ułatwia ich dobór i wskazuje na potrzebę stosowania różnorodnych, ale adekwatnych do założonych celów metod sprawdzania. Natomiast B. Niemierko zaproponował podział metod sprawdzania na:

- analityczne, oparte na pomiarze dydaktycznym: ustne, pisemne, praktyczne,
- intuicyjne (konwencjonalne): ustne, pisemne, praktyczne,
- zbiorowa pogadanka sprawdzająca,
- obserwacja uczenia się,
- samosprawdzanie<sup>3</sup>.

W metodach analitycznych treść sprawdzania dobierana jest według ustalonego algorytmu, a w intuicyjnych treść tę dobiera nauczyciel na podstawie przekonania pojawiającego się nagle w jego świadomości. Rozróżnienie to nie jest jednak jednoznaczne, gdyż intuicyjne dobieranie pytań oparte jest na wcześniejszej, mniej lub bardziej dokładnej, analizie treści kształcenia, a proces pomiaru dydaktycznego zawiera także rozwiązania intuicyjne. Stąd też można mówić o metodach, które na intuicji poprzestają i metodach, które obejmują weryfikację rozwiązań intuicyjnych<sup>4</sup>, np. metody ustne sprzyjają subiektywności oceniania, natomiast metody pisemne ułatwiają działania obiektywizujące ocenę: wszyscy kadeci odpowiadają na te same pytania, może być kilka czy kilkanaście bardziej reprezentatywnych pytań, łatwiej zachować obiektywność sytuacji sprawdzania, a sprawdzian może być powtórnie analizowany w przypadku wątpliwości. Jednak, jak wskazuje J. Półturzycki, istnieje konieczność stosowa-

<sup>1</sup> W. Okoń.. Wprowadzenie ..., op. cit., s. 340-342.

<sup>2</sup> J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych ..., op. cit., s. 267.

<sup>3</sup> B. Niemierko, Pomiar sprawdzający ..., op. cit., s. 39-40.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 40.

nia wszystkich metod, gdyż należy sprawdzać różne umiejętności uczniów, a każda metoda jest mniej lub bardziej do tego predysponowana oraz posiada i zalety, i wady<sup>1</sup>.

### 1.6. Systematyczność informacji o osiągnięciach

Dydaktycy i psychologowie są zgodni, wskazując potrzebę systematycznego sprawdzania osiągnięć uczniów na wszystkich poziomach kształcenia oraz zgodni w tym, że w praktyce szkolnej kwalifikowanie wiedzy i umiejętności jest nazbyt fragmentaryczne i przypadkowe, ograniczające się do kilku kolokwium lub egzaminu końcowego (K. Denek, K. Kuligowska, E. Pieter<sup>2</sup>).

Najczęściej wynika to z niewiedzy wykładowców o korzystnym wpływie systematycznej informacji na przebieg uczenia się (zgodnie z prawem efektu sformułowanym przez E. L. Thorndike'a<sup>3</sup>). Uczeń nie znający bieżących osiągnięć w nauce nie odczuwa satysfakcji z sukcesów w zdobywaniu wiedzy, pracuje niesystematycznie, odkładając naukę do czasu egzaminu. Systematyczny dopływ informacji o osiągnięciach umożliwia uczniom stwierdzenie rozbieżności między aktualnym stanem wiedzy a wymaganym. Ułatwia to regulację sposobu i czasu uczenia się, wzmacnia czynności ukierunkowane na wynik.

Systematycznej informacji o wynikach potrzebuje też nauczyciel, gdyż jak wskazuje A. Krajewska, bez silnego poczucia potrzeby samokontroli narażony jest on na utrwalanie swoich błędów w pracy zawodowej<sup>4</sup>. Stąd też nauczyciel poprzez analizę wyników nauczania uzyskuje informację o brakach, błędach i trudnościach w opanowaniu wiedzy i nabywaniu umiejętności. Pozwala to na samoocenę własnej pracy dydaktycznej i dokonanie ewentualnych korekt stosowanych metod, form i środków nauczania. Inaczej braki w wiedzy i umiejętnościach uczniów są niewykrywane w momencie ich powstawania.

<sup>1</sup> J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli* ..., op. cit., s. 273-278.

<sup>2</sup> Zob. K. Denek, *Metody aktywnego poznawania i oceny wiedzy studentów*, *Kultura i Edukacja* nr 2/1995, s. 78; K. Kuligowska, op. cit. s. 105; E. Pieter, *Egzamin obiektywny*, ..., op. cit., s. 10.

<sup>3</sup> W zachowaniu utrwała się przede wszystkim to, po czym następuje stan zadowolenia, M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s. 176.

<sup>4</sup> A. Krajewska, *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, (W:) *Nauczyciele i uczniowie* ..., op. cit., s. 68.

Proces kształcenia reguluje się poprzez dobór form sprawdzania, czyli rodzaju zewnętrznej organizacji procesu uzyskiwania informacji o osiągnięciach słuchaczy. J. Pólturzycki wyróżnił dwie grupy form: organizacyjne (indywidualne, frontalne, kondensacyjne) i dydaktyczne (bieżące i sporadyczne)<sup>1</sup>. Inna klasyfikacja form sprawdzania jest następująca:

- wstępna – umożliwia lepiej zaprojektować proces kształcenia,
- kształtująca – umożliwia regulację procesu kształcenia oraz ocenę programu nauczania,
- sumująca – określa końcowy wynik kształcenia,
- dystansowa – określa trwałość wcześniej nabytej wiedzy i umiejętności.

Szczególnie użyteczne jest sprawdzanie kształtujące, które stwarza obraz przyszłych osiągnięć w toku nauczania i zapewnia zaistnienie sprzężenia zwrotnego w procesie dydaktycznym. Stosowanie tego sprawdzania umożliwia wykładowcy:

- jakościową analizę osiągnięć i obszarów niewiedzy kadetów,
- ewentualną zmianę metod, form i środków nauczania,
- wyselekcjonowanie kadetów potrzebujących pomocy.

Stąd też sprawdzanie kształtujące będzie przyjęte za czynnik racjonalizujący ocenianie osiągnięć kadetów.

Sprawdzanie kształtujące można realizować różnymi metodami, przy czym bardziej przydatne są metody umożliwiające masowe sprawdzanie kadetów. Niektórzy dydaktycy proponują, aby sprawdzanie kształtujące oprzeć na punktowej skali ocen, np. badania przeprowadzone przez K. Kuligowską miały odpowiedzieć na pytanie: jakie ocenianie bardziej wpływa na efekty kształcenia – wzmożona kontrola pracy ucznia połączona z wystawianiem stopni, czy wzmożona kontrola wraz z elementami samokontroli, ale bez wystawiania uczniom ocen?<sup>2</sup> Wnioski z kolejnych eksperymentów były następujące: uczniowie grup, w których wyeliminowano wystawianie stopni, zaczęli okazywać wzrost zainteresowania wykonywanymi zadaniami, aktywniej

<sup>1</sup> J. Pólturzycki, *Dydaktyka dorosłych ...*, op. cit., s.266.

<sup>2</sup> K. Kuligowska, op. cit., s. 157-163.

uczestniczyć w lekcjach. Nastąpiły znaczące różnice w zachowaniu się uczniów oraz w osiągnięciach poznawczych.

Obecnie ocenianie w skali punktów zdobywa coraz więcej zwolenników. W wielu wyższych uczelniach wprowadza się nowe zasady oceniania bieżącego i sumującego – oparte nie na skali ocen, a na skali punktów (np. Politechnika Warszawska) lub skali trzystopniowej – nie zaliczone, zaliczone bądź zaliczone z wyróżnieniem (np. Podyplomowe Studium Ewaluacji Dydaktycznej UG). W przypadku takich skal – warunkiem zaliczenia kolokwium, ćwiczenia, seminarium, przedmiotu, semestru bądź modułu jest uzyskanie ustalonej minimalnej liczby punktów.

## 1.7. Obiektywność oceniania

### 1.7.1. Subiektywność procesu oceniania

Jak już pisano, ocena spełnia swoją funkcję informacyjno-motywacyjną, jeśli jest obiektywna. Jest to warunek niezbędny, inaczej nie wiadomo dokładnie o czym ocena informuje i jednocześnie informacja nie stanowi czynnika motywującego pozytywnie. Stąd też dydaktycy i psychologowie podnoszą ważność działań obiektywizujących ocenianie. Zdarzają się jednak opinie pokładające zarówno nadmierną, zdaniem autora rozprawy, ufność w dokładność ocen osiągnięć szkolnych<sup>1</sup>, jak i negujące możliwość obiektywizacji i potrzebę ocen<sup>2</sup>.

Pojęcia *obiektywizm* i *obiektywność* są używane zamiennie. Jednak, jak zauważa J. Pieter, pojęcie *obiektywizm* może oznaczać również stanowisko, pogląd, postawę i stąd pojęcie *obiektywność* jest bardziej adekwatne przy opisie sytuacji oceniania<sup>3</sup>. Również takiego pojęcia używają W. Okoń i J. Pólturzycki<sup>4</sup>, stąd też w rozprawie przyjęto, jeśli inaczej nie wynika z zamieszczonego cytatu, pojęcie *obiektywność*.

Miarą obiektywności danej oceny, według J. Pietera, jest stopień zgodności ocen liczbowo wyrażonych, odnośnie do tej samej odpowiedzi u różnych egzaminato-

<sup>1</sup> J. Bogusz uważał, że możliwa jest precyzyjna liczbowa ocena poziomu wykształcenia wojsk i różnych aspektów osobowości żołnierzy, J. Bogusz, *Dydaktyka wojskowa*, Wydawnictwo MON, Warszawa 1983, s. 344-345.

<sup>2</sup> Zob. B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający ...*, op. cit., s. 380-382.

<sup>3</sup> J. Pieter, *Egzamin obiektywny ...*, op. cit., s. 79-80.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie ...*, op. cit., s. 351; J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli ...*, op. cit., s. 292.

rów oceniających daną odpowiedź<sup>1</sup>. Jednak ten sposób szacowania obiektywności jest realny do zastosowania w przypadku komisji egzaminacyjnej, a nierealny w sytuacji sprawdzania na zajęciach. Kryteriami obiektywności, według tego autora, mają być: jednakowość warunków egzaminowania, jednakowość czynności uczniów oraz powtarzanie się ocen nauczycieli w różnym czasie.

Nauczyciel może również, zwłaszcza przy ustnych sprawdzianach i egzaminach, nieświadomie ograniczać obiektywność oceny, gdyż odbiór informacji o ocenianym podmiocie zależy także od przebiegu procesu spostrzegania. Proces ten ma zdecydowanie selektywny charakter, a na jego ostateczny rezultat – spostrzeżenie, mają wpływ, między innymi, następujące czynniki: wiek nauczyciela, nastawienie, potrzeby, zmęczenie (fizyczne, umysłowe), emocje, osobowość<sup>2</sup>. Próby wyjaśnienia procesu oceniania doprowadziły do stworzenia dedukcyjnego i indukcyjnego modelu oceniania ludzi, a następnie koncepcji integracji obu modeli, zaproponowanej przez B. Wojciszke<sup>3</sup>. W modelu dedukcyjnym oceniający przyjmuje a priori hipotezę o ocenianej osobie. Jest tak, gdy nauczyciel posiada już informację o uczniu i przed sytuacją sprawdzania zakłada określony poziom osiągnięć. Wtedy sytuacja sprawdzania służy zbieraniu danych mających na celu przyjęcie bądź odrzucenie przyjętej hipotezy.

W przypadku braku wcześniejszej informacji o uczniu, informacji sprzecznych bądź nie potwierdzenia się w czasie odpowiedzi ucznia przyjętej hipotezy oceniającej, wnioskowanie nauczyciela przybiera postać indukcyjną. Nauczyciel analizuje wtedy uzyskiwane dane według wybranych reguł integracji celem uzyskania jednoznacznego wyniku o osiągnięciach.

Wnioskowanie dedukcyjne jest tendencyjne, ale prostsze i częściej, mniej lub bardziej świadomie, wybierane przez ludzi. Natomiast wnioskowanie indukcyjne jest bardziej obiektywne, ale pracochłonne. Jednak M. Materska zwraca uwagę na opisowy poziom tego modelu, jego niedostatki oraz brak uniwersalnego modelu dedukcyjno-indukcyjnego wnioskowania<sup>4</sup>.

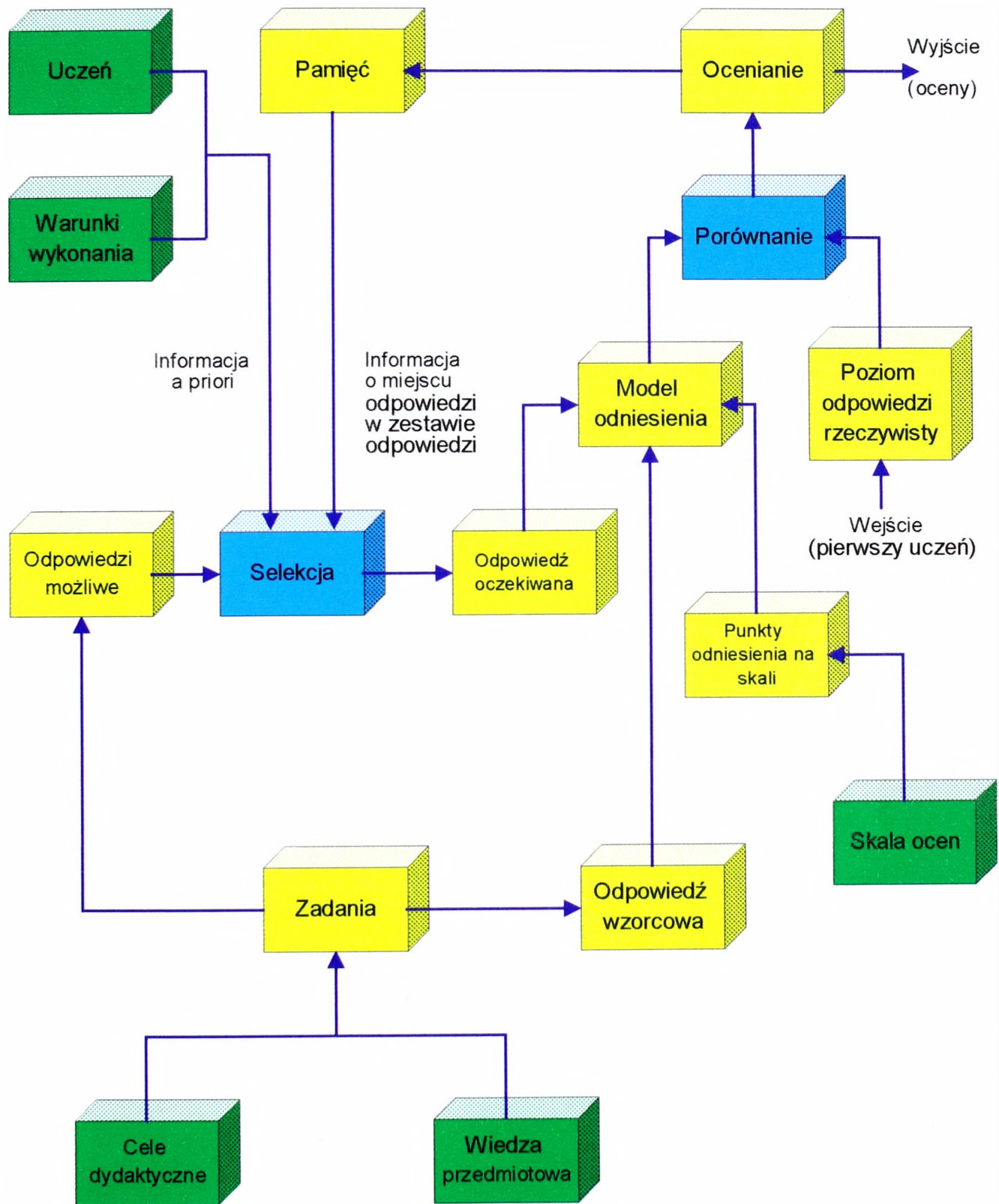
<sup>1</sup> J. Pieter, Egzamin obiektywny ..., op. cit., s. 80-81.

<sup>2</sup> E. Łapiński, op. cit., s. 79.

<sup>3</sup> B. Wojciszke, Procesy oceniania ludzi, Wydawnictwo NAKOM, Poznań 1991, s. 127-130, 134-138.

<sup>4</sup> M. Materska, Z badań nad ocenianiem profesjonalnym czyli jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994, s. 52.

Interesujący model zachowania oceniającego, w którym przedstawiono uwarunkowania oraz przebieg procesu oceniania, zaproponowali G. Noizet i J. P. Caverni<sup>1</sup>. Jest to model w pewnej części hipotetyczny, jednak jest wynikiem szeregu eksperymentalnych badań nad ocenianiem (rys. 4).



**Rys. 4. Model czynności oceniania**

Źródło: G. Noizet i J. P. Caverni, *Psychologia oceny szkolnej*, PWN, Warszawa 1988, rys. 3, s. 133.

<sup>1</sup>G. Noizet, J. P. Caverni, op. cit., s. 129-135.

Na rysunku 4 operacje oznaczone są kolorem niebieskim, ich wyniki kolorem żółtym, a początek procesu – kolorem zielonym. Nauczyciel według tego modelu posiada informacje: a) o poziomie odpowiedzi, b) o uczniu, c) o nauczonym przedmiocie i celach kształcenia, d) o skali ocen.

Ocenie podlega odpowiedź rzeczywista ucznia, a ocena odpowiedzi jest wynikiem:

- selekcji odpowiedzi oczekiwanych spośród odpowiedzi możliwych,
- porównania poziomu odpowiedzi z modelem odniesienia.

Nauczyciel w modelu tym zna odpowiedź wzorcową, wyobraża sobie wiele odpowiedzi możliwych oraz odpowiedź oczekiwaną. Wyobrażenie odpowiedzi oczekiwanej jest rezultatem wykorzystania wcześniejszej informacji o uczniu (jego osiągnięciach), informacji o warunkach powstania odpowiedzi oraz informacji o wcześniej ocenionych odpowiedziach (dobre, złe). Informacje te wpływają na wyobrażenie odpowiedzi oczekiwanej i tym samym powstanie modelu odniesienia oraz wyniku porównania – oceny.

G. Noizet i J. P. Caverni przytaczają przykłady:

- znacznego zróżnicowania ocen wystawianych przez nauczycieli przy ocenianiu tej samej pracy,
- wpływu wcześniejszej informacji o uczniu na ich oceny (efekt upodobnienia),
- różnicowania przez nauczycieli ocen ocenianych prac zależnie od poziomu pracy jej poprzedzającej (efekt kontrastu)<sup>1</sup>.

Również Z. Włodarski wskazuje subiektywność ocen:

- łagodniejsze ocenianie uczniów sprawdzanych w pierwszej kolejności, surowsze następnych (efekt kolejności),
- utrzymywanie się niekiedy stałych tendencji w częstotliwości wystawiania poszczególnych ocen,

---

<sup>1</sup>Ibidem, rozdział 4 i rozdział 5.

- pewien wpływ na ocenę wyglądu zewnętrznego i zachowania ucznia w czasie sprawdzania<sup>1</sup>.

Konsekwencją przedstawionych czynności oceniania może być niska obiektywność oceniania, utrudnione porównywanie ocen uczniów różnych nauczycieli tego samego przedmiotu czy nawet uczniów tej samej klasy. Podważa to wartość informacyjno-motywacyjną ocen.

### 1.7.2. *Problemy obiektywizacji ocen szkolnych*

Propozycje obiektywizacji oceny są zróżnicowane, np. G. Noizet i J. P. Caverni proponują zmniejszenie rozbieżności ocen poprzez uściślanie średnich, wielokrotne ocenianie prac czy ustalanie zasad oceniania (np. kryteriów) przez osoby inne niż oceniające lub uzgadniania zasad przed egzaminem<sup>2</sup>. Ostatnie dwa sposoby niewątpliwie mogą zmniejszyć subiektywność ocen, lecz wcześniejsze propozycje są trudne do praktycznego zastosowania, zwłaszcza w sprawdzaniu bieżącym w czasie zajęć.

Poszukiwanie procedur obiektywizujących ocenianie zwróciło uwagę dydaktyków ku programom kształcenia. Pojawiły się propozycje normowania wymagań przez pojedynczych nauczycieli czy zespoły nauczycielskie, propozycje ustalania standardów edukacyjnych. W nowych programach kształcenia zaczęto uwzględniać wymagania programowe. Jak pisze J. Półturzycki obiektywność kontroli, to: „... jej zgodność z programem nauczania i jego wymaganiami...”<sup>3</sup>, a B. Niemierko stwierdza, że właśnie: „Miarą obiektywizmu jest zgodność ocen osiągnięć z wymaganiami programowymi”<sup>4</sup>.

Na obiektywność oceniania składa się pięć hierarchicznie ułożonych właściwości: obiektywność sytuacji egzaminacyjnej, obiektywność punktowania, rzetelność oceniania, trafność oceniania oraz obiektywność oceniania jako zgodność osiągnięć z wymaganiami programowymi<sup>5</sup>. Warunkiem koniecznym obiektywności oceniania jest dążenie do jednoczesnego spełnienia wszystkich wymienionych właściwości. Jednak

<sup>1</sup> M. Przetacznik Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s. 211.

<sup>2</sup> G. Noizet i J. P. Caverni, op. cit., s. 55-65.

<sup>3</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli ...*, op. cit., s. 265.

<sup>4</sup> B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający ...*, op. cit., s. 119.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 119.

zapewnienie obiektywności uwarunkowane jest jakością przebiegu wszystkich etapów procesu oceniania, począwszy od analizy treści kształcenia (celów kształcenia, materiału nauczania, wymagań), poprzez dobór metody sprawdzania, konstrukcję narzędzi sprawdzania, stworzenie obiektywnej sytuacji sprawdzania, ocenę wyników sprawdzania i wreszcie analizę wyników sprawdzania oraz kontrolę samego procesu oceniania. Przy tym proces ten zdeterminowany jest jakością treści kształcenia, bazą dydaktyczną dostępną wykładowcy, organizacją pracy i zajęć oraz kompetencjami samego wykładowcy i działaniami kadeta.

Problem obiektywności to także problem przyjęcia kryteriów oceny<sup>1</sup> i jej norm. W związku z tym nasuwają się pytania: czy ocena ma być obiektywna ze względu na wiedzę i umiejętności, czy ze względu na inne, wychowawcze kryteria? Czy kryteria te należy uwzględniać w stopniu szkolnym czy stosować oddzielnie, zwiększając liczbę skal ocen? Jak jednak mierzyć te kryteria, skoro obecne metody są niedoskonałe? Czy oznacza to, że okoliczności uczenia się kadetów, obniżające wartość informacyjną oceny, powinny być podstawą oceniania (ocenie wychowawcze)? Czy więc brak zdolności kadeta, wysiłek uczenia się, brak czasu na naukę własną mogą być uznawane za powód do obniżenia wymagań i podwyższenia oceny? I wreszcie, nasuwa się pytanie podstawowe: jakie ocenianie bardziej sprzyja uczeniu się: oparte na kryteriach poznawczych, sprzyjające zachowaniu obiektywności, czy wielokryterialne mniej obiektywne, a postulowane przez niektórych dydaktyków jako lepiej uwzględniające rozwój pełnej osobowości wychowanków?

Dążenie do maksymalizacji obiektywności ocen zaowocowało jednokryterialnym pomiarem dydaktycznym z jednej strony (informacja ściśle poznawcza), a z drugiej – ocenianiem wielokryterialnym i oceną opisową. Ocena opisowa ma swoich zwolenników (np. stosowana jest w holenderskim szkolnictwie wojskowym), gdyż porusza ona różne aspekty osiągnięć, lecz, zdaniem autora rozprawy, jej stopień ogólności i trudność w jej systematycznym dostarczaniu oraz różne rozumienie pojęć opisujących wyniki uczenia się utrudnia praktyczne zastosowanie. Ponadto poszczególne kryteria takiego oceniania, jeśli miałyby być chociaż w części obiektywne, musiałyby

---

<sup>1</sup> Problematykę kryteriów szerzej poruszono w dalszej części rozprawy w pkt. 1.8.

być i tak w jakiś sposób rejestrowane cyfrą lub symbolem. Jest to jednak problem dyskusyjny.

Pomiar dydaktyczny jest ściśle analityczny. Jak wskazuje M. Materska, ocenianie analityczne, bez względu na metodę sprawdzania:

- zwiększa komfort oceniającemu,
- ukierunkowuje jego uwagę na ustalone wcześniej cechy przedmiotu,
- odsuwa integrację ocen cząstkowych,
- udokładnia informację o osiągnięciach ucznia,
- umożliwia samokontrolę nauczycielowi,
- zwiększa obiektywność ocen, ograniczając ich rozbieżność<sup>1</sup>.

B. Niemierko również podkreśla zalety tego rodzaju oceniania: „Im bardziej analityczne ocenianie, tym lepiej motywuje do pracy nad sobą”<sup>2</sup>. Ocenianie takie poprawia więc funkcję informacyjno-motywacyjną oceny. Podejście analityczne w ocenianiu jest również zalecane przez dydaktyków wojskowych. Przykładem takiego podejścia i zobiektywizowania oceny jest propozycja K. Żegnałka, aby wyodrębnić i oceniać, z uwzględnieniem współczynnika ważności, szczegółowe czynności słuchaczy<sup>3</sup>. Podejście analityczne zastosowano również, tworząc, np. „Arkusze oceny indywidualnej oficera ogólnowojskowego w ćwiczeniu grupowym”<sup>4</sup>. Nadal istnieje tu problem oceny danej czynności, jednak taki zbiór ustalonych wcześniej czynności (kryteriów) i skal ocen pozwala dokładniej określić braki i osiągnięcia słuchaczy oraz wymusza pewien poziom analityczności oceniania i ogranicza rolę intuicji. Próby takiego oceniania podejmowano również w Katedrze Taktyki Ogólnej i Katedrze Sztuki Operacyjnej ASG WP<sup>5</sup>. Pozytywne doświadczenia zebrał także autor rozprawy, stosując podejście analityczne w czasie prowadzenia zajęć praktycznych w CSUiE (wnioski zawarto w załączniku 5).

<sup>1</sup> M. Materska, op. cit., s. 103-104.

<sup>2</sup> B. Niemierko, Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1998, s. 163.

<sup>3</sup> K. Żegnałek, Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia w uczelni wojskowej, ASG WP, Warszawa 1987, s. 38-41.

<sup>4</sup> K. Żegnałek (red.), Metodologia pomiaru ..., op. cit., s. 44.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 45-48.

Krytyka dydaktyków ocen ściśle analitycznych, zwłaszcza w zakresie przedmiotów humanistycznych, zaowocowała ocenianiem nazwanym przez B. Niemierkę holistycznym (ewaluacja holistyczna). Ocenianie to, według B. Niemierki, polega na „... wytwarzaniu obrazu osiągnięć uczniów i na posługiwaniu się tym obrazem w opisywaniu i ocenianiu osiągnięć. Ten obraz powstaje pod wpływem programu nauczania, zwłaszcza wymagań programowych, ale jest w przewadze intuicyjny”<sup>1</sup>. Ocenę holistyczną tworzy suma punktów skal cząstkowych poszczególnych kryteriów oceny składających się na opisane osiągnięcia uczniów dostatecznych i bardzo dobrych; osiągnięcia adekwatne do wymagań programowych<sup>2</sup>.

Powyższa analiza literatury przedmiotu wydaje się uzasadniać przyjęcie podejścia analitycznego jako czynnika racjonalizującego ocenianie kadetów. Podejście analityczne rozumiane będzie jako stosowanie procedury analitycznej lub holistycznej w procesie oceniania.

## 1.8. Kryteria ocen

### 1.8.1. *Problematyka doboru kryteriów ocen*

Problematyka współczesnego oceniania skupia się przede wszystkim na określaniu kryteriów ocen oraz, w oparciu o te kryteria, poszukiwaniu prostych procedur obiektywizujących ocenianie. Kryteria oceny są „... skalami jakości procesu i wyniku czynności równolegle stosowanymi w ocenianiu”<sup>3</sup>. Na potrzebę ustalania i stosowania przez nauczycieli stałych wymagań (w szerokim tego słowa znaczeniu) wskazuje szereg autorów literatury przedmiotu – Z. Włodarski, A. Krajewska<sup>4</sup>. Jednak rozbieżności wśród dydaktyków zaczynają się, gdy należy określić liczbę i rangę kryteriów oceniania, np. R. Racinowski w „metodzie kryteriów i norm ocen” zaproponował liczbę kryteriów zależną od typu szkoły, klasy, przedmiotu i tematu<sup>5</sup>. Obok kryterium bazującego na programie nauczania, wymienia on takie kryteria, jak: staranność, wygląd zewnętrzny czy terminowość wykonania. Ta wielość kryteriów, zdaniem autora rozpra-

<sup>1</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki ...*, op. cit., s. 222.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 214.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 211.

<sup>4</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s. 227; A. Krajewska, op. cit., s. 70.

<sup>5</sup> Za B. Niemierką, *Pomiar sprawdzający ...*, op. cit., s. 254-256.

wy, tylko pozornie sprzyja obiektywnemu ocenianiu, gdyż trudno jest ocenić rzetelnie ucznia ze względu na wymienione kryteria. Ponadto takie ocenianie zmniejsza rangę wymagań programowych – oceny są wtedy nieporównywalne.

Natomiast L. Bandura, oprócz kryteriów poznawczych, proponuje uwzględniać stosunek do wiedzy przedmiotowej. Jednocześnie autor ten podkreśla społeczny wymiar oceny i zwraca uwagę, że kryteria powinny być jednakowe dla całej klasy – bez względu na uzdolnienia czy pilność uczenia się<sup>1</sup>. Z. Włodarski wskazuje również na konieczność uwzględnienia w procesie oceniania kryterium wychowawczego – wysiłku ucznia, lecz zdaje sobie sprawę, że podwyższanie lub obniżanie z tego powodu obecnie istniejących stopni nie jest rozwiązaniem właściwym, gdyż słusznie zauważa: „Takie postępowanie dodatkowo sygnalizuje problem, ..., nie wiadomo bowiem wówczas, co decyduje o takiej lub innej wysokości oceny, i mała staje się jej wartość informacyjna ...”<sup>2</sup>. Również B. Niemierko eksponując kryterium poznawcze, zwraca uwagę, że innych, wychowawczych składników oceny nie można zlekceważyć<sup>3</sup>. Jest jednak przeciwny intuicyjnej, wielokryterialnej ocenie globalnej: „... bez znaczącego komentarza, niewyraźna co do zakresu lub ukrywająca aspekty wychowawcze za rzekomo czystą informacją o wynikach uczenia się, bez jasnego programu odniesienia”<sup>4</sup>. Ocenianie takie utrudnia ustalenie rzeczywistego obrazu osiągnięć, a wielość i zmienność kryteriów (nawet w obrębie tej samej grupy uczniów, kadetów) może budzić poczucie niesprawiedliwości oraz niechęci do oceniającego. Natomiast H. Hamer postuluje, aby kryterium wymagań programowych dostosować do możliwości ucznia<sup>5</sup>. Taka propozycja zaprzecza jednak idei stałych wymagań wobec każdego ucznia. Postulat ten zgodny z dążeniem do indywidualizacji osiągnięć uczniów jest jednocześnie sprzeczny z jednakowym, obiektywnym wobec całej grupy ocenianiem.

O złożoności problemu świadczy fakt, że w 1993 roku B. Niemierko uważał, iż „... ocena jednokryterialna odpowiada społeczeństwu demokratycznemu, a dążenia do jej obiektywizacji powinny być kontynuowane, nawet wbrew obecnym poglądom i

<sup>1</sup> L. Bandura, Ocena szkolna. (W:) Encyklopedia pedagogiczna ..., op. cit., s. 469.

<sup>2</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s. 208.

<sup>3</sup> B. Niemierko, Pomiar dydaktyczny. (W:) Encyklopedia pedagogiczna ..., op. cit., s. 602.

<sup>4</sup> B. Niemierko, Studium porównawcze ..., op. cit., s. 18.

<sup>5</sup> H. Hamer, Klucz do efektywności nauczania, Wydawnictwo. VEDA, Warszawa 1994, s. 15.

nawykom nauczycieli”<sup>1</sup>. Jednak cztery lata później dydaktyk ten nie opowiada się równie jednoznacznie za takim ocenianiem oraz wyjaśnia potrzebę stosowania oceniania holistycznego, wielokryterialnego, uwzględniającego w ocenie także inne niż poznawcze kryteria<sup>2</sup>.

Powyższe rozbieżności w podejściu do funkcji informacyjnej oceny, zdaniem autora rozprawy, wynikają z innego rozumienia roli oceny: czy ocena ma informować o osiągnięciach i informując obiektywnie – motywować, czy też, jak chcą zwolennicy idei humanistycznych, najpierw motywować i następnie wtórnie dostarczać informacji o osiągnięciach poznawczych. Stąd też z jednej strony wynikały propozycje ograniczenia liczby kryteriów, nawet zawężenia ich do kryterium wymagań programowych, a z drugiej strony – do zwiększenia ich liczby i dostosowywania do indywidualnych potrzeb kształtowania osobowości uczniów. Pytanie jest więc następujące: czy należy stosować ocenianie jednokryterialne (osiągnięcia poznawcze) czy wielokryterialne? A jeśli wielokryterialne, to jakie kryteria uwzględnić? Jak wtedy oceniać – jednym, cyfrowym stopniem, czy też stosować różne skale ocen? Są to kolejne problemy współczesnego oceniania obecnie rozważane.

### *1.8.2. Kryterium wymagań programowych*

Bez względu na ilość stosowanych kryteriów, nie uzyska się bardziej lub mniej przybliżonego obrazu osiągnięć poznawczych, jeśli nie będzie się w procesie oceniania porównywało czynności ucznia z ich wzorcem. Stąd też podstawowym kryterium, jak już wskazywano, powinny być wymagania programowe (jednostopniowe lub wielostopniowe) z danego przedmiotu. Są one tak istotnym kryterium poznawczym, że B. Niemierko wyklucza obiektywność oceniania w przypadku braku ich ustalenia. Podkreśla on, że brak określenia wymagań, które łączyłyby materiał nauczania z celami sprzyja materializmowi dydaktycznemu i nierealistycznym celom<sup>3</sup>. Także teoretyk wychowania K. Konarzewski wskazuje na potrzebę istnienia ustalonych, sprecyzowanych wymagań: „Użyteczność informacji o wyniku zależy przede wszystkim od tego,

<sup>1</sup> B. Niemierko, *Studium porównawcze ...*, op. cit., s. 24.

<sup>2</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki ...*, op. cit., s. 210.

<sup>3</sup> B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający ...*, op. cit., s. 112.

czy jednostka ma coś (standard), z czym może je porównać, by następnie, na podstawie rezultatów tego porównania, opracować odpowiednie zmiany w programie czynności. Gdy taki standard jest – ze względu na wiek badanych, instrukcję czy inne czynniki – niejasny, jednostka jest w stanie wykorzystać następstwo jedynie w jego funkcji nagrody (kary)”<sup>1</sup>.

Ustopniowanie wymagań może wpłynąć dodatnio na zwiększenie poczucia u kadetów prawdopodobieństwa odniesienia sukcesu w uczeniu się oraz zwiększenie ich poczucia wpływu na uzyskiwane oceny. Wiąże się to z wewnątrzsterownością ucznia – jednego z warunków jego podmiotowości.

Stosując wymagania programowe wykładowca:

- wie, co ma być sprawdzane i na jaki stopień,
- urealnia poziomy wymagań,
- uwzględnia wszystkie kategorie celów, unikając materializmu pomiarowego,
- może przedstawić kadetom, co ma być sprawdzane,
- wpływa pozytywnie na osiągnięcia motywacyjne kadetów.

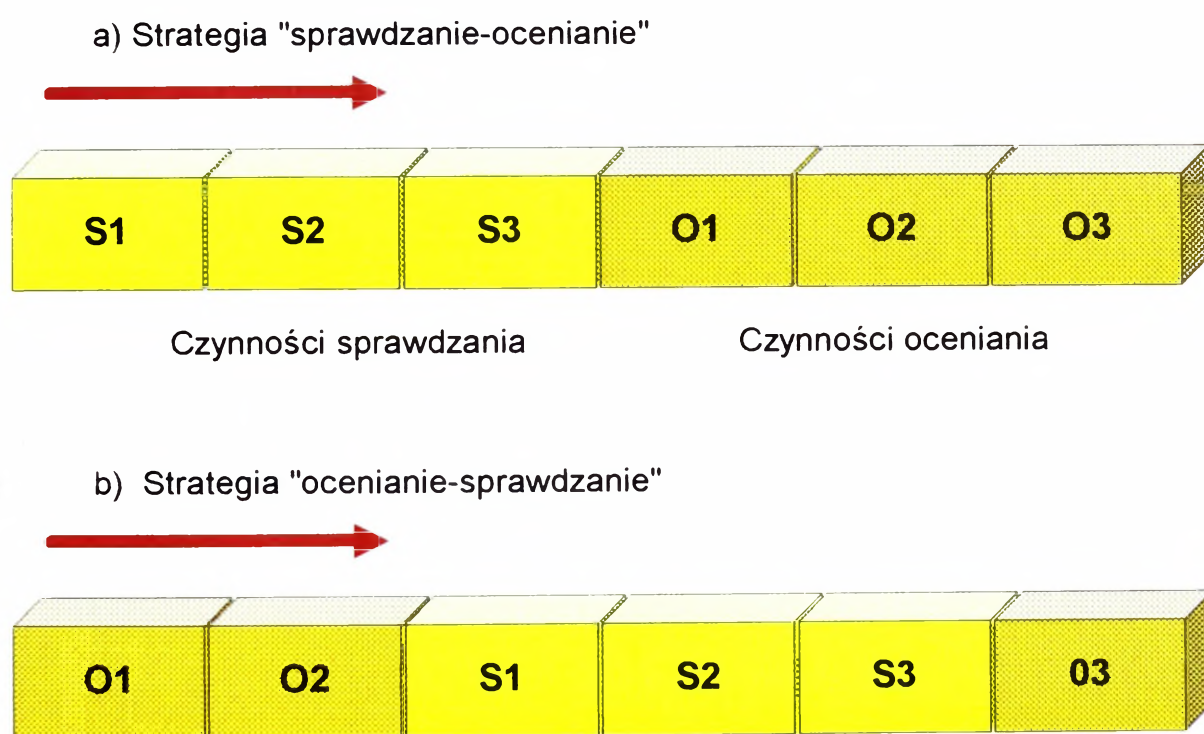
Próby unormowań wymagań szkolnych, w postaci wymagań programowych czy opisu osiągnięć uczniów, są coraz szerzej podejmowane. Umieszcza się je w nowych programach kształcenia zawodowego, są jedną z innowacji przyszłych egzaminów maturalnych. Postuluje się zespołowe ustalanie wymagań przez nauczycieli danego przedmiotu. Ta swoista umowa o stopień może funkcjonować również w cyklach szkół chorążych czy katedrach uczelni wojskowych. Przykładem normowania wymagań jest opis wiedzy i umiejętności wymaganych na kolejne oceny w czasie ćwiczeń dowódczo-sztabowych<sup>2</sup>.

Powyższa analiza literatury przedmiotu wydaje się uzasadniać przyjęcie wymagań programowych (jednostopniowych lub wielostopniowych) jako kolejnego czynnika racjonalizującego ocenianie kadetów.

<sup>1</sup> K. Konarzewski. Podstawy teorii ..., op. cit., s. 56.

<sup>2</sup> Zob. K. Żegnałek (red.), Metodologia pomiaru ..., op. cit., s. 34-42.

Wymagania programowe powinny być podstawowym kryterium oceniania analitycznego oraz kryterium wzorcowym w ocenianiu holistycznym. Przy czym, zdaniem B. Niemierki, w ocenianiu analitycznym należy stosować strategię systematyczną „ocenianie-sprawdzanie”, w której ustalenie wzorca czynności (wymagań) i budowa skali ocen poprzedza pozostałe czynności procesu oceniania<sup>1</sup>. Oznacza to ustalenie wzorców wymaganych czynności kadetów oraz wartościowanie tych czynności jeszcze przed rozpoczęciem egzaminu, kolokwium lub rozpoczęciem nauczania tematu, działu czy przedmiotu (rys. 5). Należy zwrócić uwagę, że miejsce czynności ustalania wzorca oceny w procesie oceniania odróżnia ocenianie bardziej obiektywne od tradycyjnego<sup>2</sup>.



**Rys. 5. Czynności nauczyciela: a) w tradycyjnym procesie oceniania – strategia „sprawdzanie-ocenianie”; b) w ocenianiu dydaktycznym – strategia „ocenianie-sprawdzanie”. S1– dobór treści sprawdzania, S2– stworzenie sytuacji egzaminacyjnej, S3 – ustalenie wyniku sprawdzania, O1–ustalenie wymagań (i kryteriów), O2 – budowa skali ocen, O3– ustalenie oceny osiągnięć**

Źródło: opracowanie na podstawie B. Niemierki, *Pomiar sprawdzający ...*, op. cit., s. 21-38.

<sup>1</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki ...*, op. cit., s. 168-174.

<sup>2</sup> Strategie oceniania oraz strukturę czynności sprawdzania i oceniania w aspekcie dydaktycznym wyczerpująco przedstawił B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający ...*, op. cit., s. 21-38.

Słuszność takiej procedury wykazały także badania G. Noizet i J. P. Caverni. Stwierdzili oni zmniejszenie rozbieżności ocen nauczycieli oceniających indywidualnie i komisyjnie, jeśli kryteria oceny były wcześniej wspólnie przez nich ustalone<sup>1</sup>.

Wybór rodzaju oceniania – jego stopnia analityczności – zależy od treści kształcenia, czasu na przygotowanie sprawdzianu i rodzaju sprawdzanej czynności. W przypadku treści przedmiotów technicznych lub wojskowych możliwe jest stosowanie oceniania bardziej analitycznego. Jednak w przypadku przedmiotów humanistycznych bardziej wskazane jest wytworzenie obrazu osiągnięć kadetów spełniających wymagania programowe, czyli zastosowanie procedury oceniania holistycznego. Podstawa obu rodzajów oceniania jest taka sama – treści kształcenia z hierarchicznie przedstawionymi wymaganiami, a procedury oceniania uwzględniają analizę treści, ustalenie stałych kryteriów, dążenie do obiektywizacji.

W przypadku pojawienia się standardów edukacyjnych staną się one wzorcem ułatwiającym międzyszkolną obiektywizację oceny i będą pomocne w formułowaniu wymagań programowych lub opisów osiągnięć kadetów (w przypadku oceniania holistycznego).

Należy jednak zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo ujmowania osiągnięć w sposób nadmiernie holistyczny, stosowania, obok kryteriów wymagań programowych, zbyt dużej ilości innych kryteriów. Kryteriów oceny, według B. Niemierki, może być kilkanaście, jednak ta wielość kryteriów zmniejsza wartość informacyjną oceny i przejrzystość oceniania. Nie wiadomo bowiem, jeśli nie będzie stałej szczegółowo prowadzonej dokumentacji osiągnięć, jaki jest udział poszczególnych kryteriów w stopniu szkolnym. A przy narzucaniu nauczycielowi wielu kryteriów z zewnątrz – może nastąpić ich odrzucenie lub łączenie<sup>2</sup>. Problem ten w przyszłości może zostać rozwiązany poprzez powszechne stosowanie przez każdego wykładowcę odpowiednich programów komputerowych, które umożliwiłyby przechowywanie i przetwarzanie ocen cząstkowych.

Ponadto, nasuwają się pytania, jak obiektywnie ocenić takie kryteria jak włożony wysiłek lub zdolności? Czy takie kryteria nie będą powodem do zachowań pozo-

---

<sup>1</sup> Za. M. Materską, op. cit., s. 105.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 104.

rujących pracowitość? Stąd też, dążąc do holistycznego oceniania, należy zachowywać możliwie duży poziom jego analityczności oraz ograniczać ilość kryteriów oceny.

### 1.8.3. Kryterium postępów

W poprzednim podrozdziale poruszano przede wszystkim problematykę oceny aktualnego poziomu osiągnięć. Nie określono, czy przedmiotem oceny ma być również postęp w wiedzy i umiejętnościach. Tymczasem do szkoły chorążych przyjmowani są kadeci, którzy posiadają różny zasób wiedzy początkowej, np. kadet w plutonie o specjalności elektrycznej z wykształceniem mechanicznym osiąga niższe wyniki w uczeniu się przy większym nakładzie pracy niż jego kolega elektronik. Z tego powodu przedmiotem oceniania nie może być tylko poziom przyswojenia treści kształcenia, lecz także zakres poczynionych przez kadetów postępów w nauce. Szczególnie akcentuje to Z. Włodarski stwierdzając, że nieuwzględnianie postępów w nauce obniża motywację uczenia się, wywołuje u uczniów poczucie małej wartości, krzywdy i zniechęca ich do szkoły. Zauważa też, że coraz większego znaczenia nabierają informacje o możliwościach rozwojowych jednostki, informacje czego można oczekiwać od ucznia, a nie tylko co wie i umie<sup>1</sup>. Zdaniem H. Hamer (a także E. Perrott<sup>2</sup>) zauważanie, docenianie nawet najmniejszych postępów jest jednym z istotnych warunków sukcesu ucznia w szkole; autorka ta pisze: „Im częściej chwalimy, tym lepsze są efekty naszej pracy jako nauczycieli”<sup>3</sup>. Zauważanie postępów wiąże się z przyjemnymi emocjami, a zgodnie z prawem efektu E. Thorndike’a<sup>4</sup> w zachowaniu utrwala się przede wszystkim to, po czym następuje stan zadowolenia. Niedostrzeganie postępów ucznia, przy jego niskich ocenach poziomu osiągnięć, a dużym wysiłku uczenia się, uprawdopodobnia powstanie motywacji unikania i kształtowanie się negatywnych postaw wobec przedmiotu i szkoły. Motywacja unikania wpływa hamująco na działania ucznia, czemu towarzyszy zaniżona samoocena, poczucie mniejszej wartości czy stany lęko-

<sup>1</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op cit., s. 205 i n.

<sup>2</sup> E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, WSiP, Warszawa 1995, s. 91-93.

<sup>3</sup> H. Hamer, op cit., s. 44, 100.

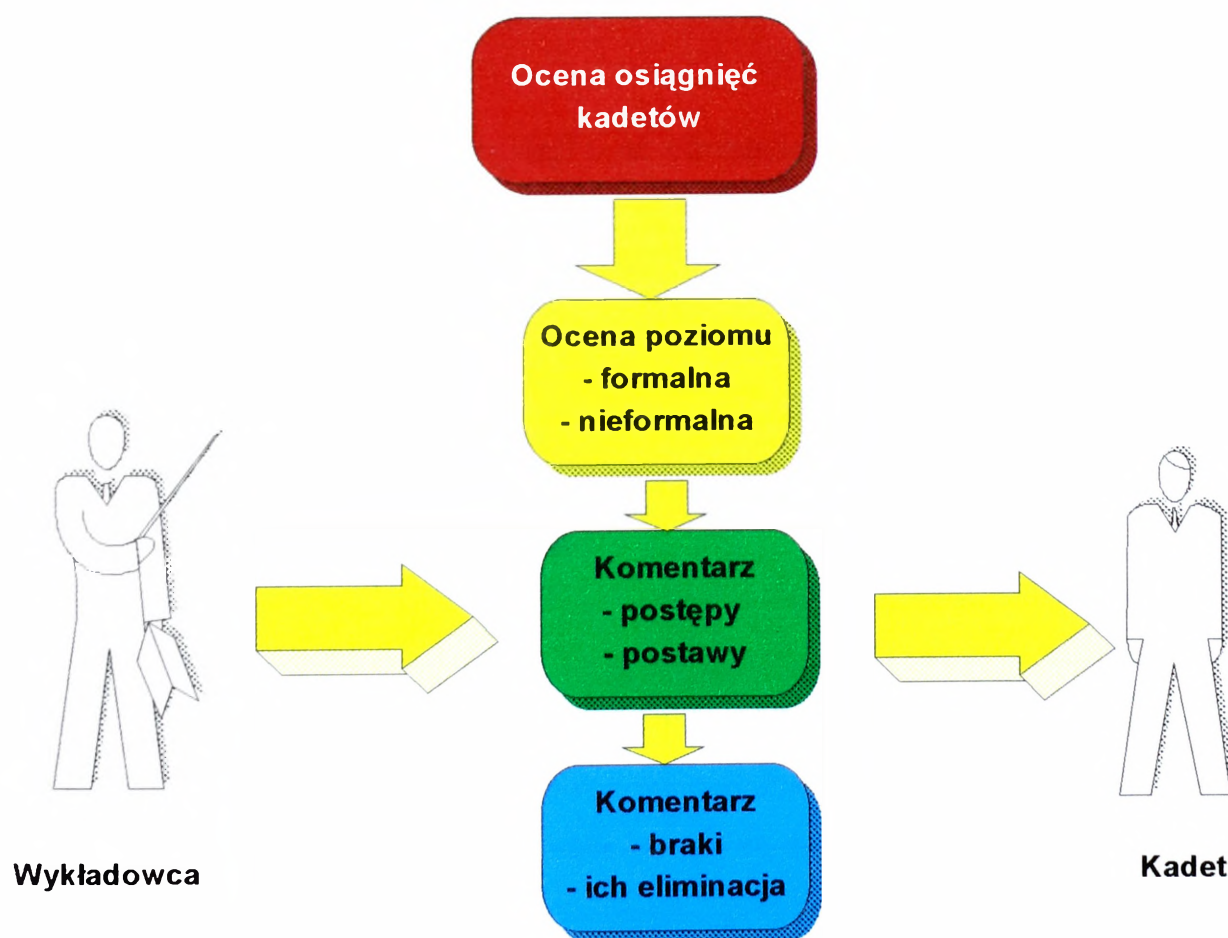
<sup>4</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op cit., s. 176.

we<sup>1</sup>. Stąd też informacja o ocenie kadetów powinna uwzględniać postępy w uczeniu się.

Brak jest jednak koncepcji pomiaru postępów w uczeniu się<sup>2</sup>, a wnioskowanie o postępach na podstawie różnicy ocen poziomu osiągnięć nie w pełni jest zadowalające. Również uwzględnianie w jednej skali ocen poziomu i postępów osiągnięć ucznia utrudnia, uniemożliwia interpretację oceny.

Pewnym rozwiązaniem oceny postępów może być słowny lub pisemny opis postępów kadeta – komentarz o postępach (w formie pisemnej lub ustnej) – uzupełniający informację o wyniku uczenia się (rys. 6).

Komentarz taki – wyrażony umiejętnie, z życzliwością, nawet jeśli jest krytyczny – będzie czynnikiem motywującym, a jednocześnie zwiększy wartość informacji o wyniku uczenia się.



**Rys. 6. Składniki oceny osiągnięć kadetów (ocena formalna – stopień w skali ocen, ocena nieformalna – stopień w skali punktów, komentarz, informacja niewerbalna)**

Źródło: opracowanie własne.

<sup>1</sup> Z. Skorny, op cit., s. 133.

<sup>2</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op cit., s. 207.

Należy zauważyć, że informacja o ocenie nie musi każdorazowo być informacją pełną oraz kończyć się wystawieniem stopnia do dziennika. Informacja może dotyczyć tylko postępu czy postawy lub błędów w wykonywanym zadaniu. Może być nieformalną oceną w postaci krótkiego komentarza: „źle”, „to jest dobry pomysł”, „jestem mile zaskoczony”, informacją o mniejszej dozie wartościowania: „musisz poprawić ten wynik”, „poszukaj błędu w obliczeniach”, „szybko wykonałeś pracę” czy informacją niewerbalną. Oceny nieformalne powinny być znacznie częstsza – niż formalne – formą informowania w czasie zajęć o bieżącym wyniku uczenia się. Przy czym oceny nieformalne nie powinny być tylko spontanicznie rozdzielanymi informacjami, w dodatku ograniczonymi do jednej grupy osób, lecz powinny zależeć od bieżącej sytuacji i być ukierunkowane zwłaszcza na tych kadetów, którzy mają niepowodzenia w uczeniu się i bardziej niż inni kadeci, potrzebują poczucia sukcesu i bezpieczeństwa, gdyż rzadziej otrzymują dobre i bardzo dobre oceny. Ocena nieformalna, bez stopnia szkolnego, pełni również funkcję informującą i jednocześnie może być jest czynnikiem motywującym<sup>1</sup>.

Metody uzyskiwania informacji o przedmiocie oceny przedstawia tabela 1.

*Tabela 1*

*Metody uzyskiwania informacji o przedmiocie oceny*

Przedmiot oceny	Metody uzyskiwania informacji			
	metody sprawdzania osiągnięć poznawczych	analiza wyników	obserwacja	wywiad pisemny i ustny
Poziom wiedzy i umiejętności	X		X	
Postęp w wiedzy i umiejętnościach		X	X	
Wysiłek			X	X
Postawy i zainteresowania			X	X

*Źródło: opracowanie własne.*

<sup>1</sup> Do takiego wniosku skłaniają między innymi badania przedstawione przez: K. Kuligowską, op. cit., s. 156; J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s. 299.

## 1.9. Prymat sprawdzania umiejętności

W procesie nauczania–uczenia się należy sprawdzać zarówno wiedzę, jak i umiejętności kadetów. Jednak zdarza się, że wykładowcy sprawdzanie osiągnięć kadetów ograniczają do pamiętania i rozumienia wiedzy. Również często wymaga się znajomości elementów treści niepotrzebnych w przyszłej pracy lub nauce. Tymczasem, zwracając większą uwagę na wyższe kategorie przyjętej taksonomii celów, uzyskuje się informacje, które są w pewnym stopniu predyktorem umiejętności rozwiązywania problemów związanych, np. z eksploatacją sprzętu w przyszłej pracy. Stosowanie wiedzy wymaga bowiem od kadetów przede wszystkim zrozumienia wiedzy, a nie jej bezużytecznego – dość często – pamiętania, które wpływa zniechęcająco.

Należy dążyć, aby wiadomości były wtórne, a pamiętanie ich przestało być istotne. Zwłaszcza, że nie jest sztuką uczenie się pamiętania wielu informacji, lecz sztuką jest nauczenie się korzystania z wiadomości<sup>1</sup>. Eksplozja informacji sprawia, że jak pisze A. Krajewska: „Nauczyciel powinien stać się przewodnikiem młodego pokolenia po świecie informacji, a także podjąć trud samodzielnej selekcji, przetwarzania, systematyzowania i klasyfikowania informacji możliwych do uzyskania z innych źródeł”<sup>2</sup>. Pamiętanie przy takim natłoku informacji jest wtedy zbędne, a wiedza bierna jest nieraz balastem pamięciowym. Zwłaszcza wiedza encyklopedyczna, nieprzydatna w dalszej nauce lub pracy zawodowej. Stąd też M. Krauze proponuje, aby proces dydaktyczny skoncentrowany był przede wszystkim na wyposażeniu słuchaczy w tę wiedzę i umiejętności, które są im przydatne do sprawnego funkcjonowania na stanowiskach służbowych<sup>3</sup>.

Dlatego w procesie kształcenia kadetów należy nauczać i sprawdzać tylko te wiadomości, które bezpośrednio służą opanowaniu nowych umiejętności – takich, które są niezbędne w dalszych działaniach<sup>4</sup>. Poza tym w czasie sprawdzania osiągnięć kadeci powinni mieć możliwość korzystania z podręczników, instrukcji i zeszytów w celu uzyskania, przypomnienia potrzebnych wiadomości (sprawdzanie z wyposaże-

<sup>1</sup> W. Panek, Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym, (W:) Nauczyciele i uczniowie ..., op. cit., s. 112.

<sup>2</sup> A. Krajewska, Rola nauczyciela ..., op. cit., s. 75.

<sup>3</sup> M. Krauze, Taka armia, jakie szkolnictwo wojskowe, AON, Zeszyty Naukowe nr 4/1993, s. 11.

<sup>4</sup> Zobacz koncepcję informacyjną i czynnościową treści nauczania przedstawioną przez B. Niemierkę, Między oceną szkolną a dydaktyką. Blżej dydaktyki ..., op. cit., s. 68-69.

niem) – zwłaszcza przy rozwiązywaniu zadań problemowych. Ocenianiu podlegają wtedy głównie umiejętności stosowania wiadomości.

Sytuacja sprawdzania bez wyposażenia jest zresztą w kształceniu zawodowym sytuacją sztuczną – w pracy zawodowej, wykonując zadania i rozwiązując problemy, w każdej chwili można korzystać z instrukcji i podręczników. Stąd też proponowanym czynnikiem racjonalizującym ocenianie będzie nadrzędność sprawdzania umiejętności.

### 1.10. Stosowanie narzędzi samosprawdzania

Jednym z zasadniczych zadań współczesnej dydaktyki, także wojskowej, jest przygotowanie kadetów do samokształcenia, tj. takiego kształcenia, którego cele, treści, warunki i środki zależą od samego podmiotu<sup>1</sup>. Umiejętność i świadomość samokształcenia nabiera szczególnego znaczenia w dalszej, pozaszkolnej edukacji dorosłych. Natomiast w kształceniu szkolnym występuje tzw. samokształcenie kierowane, które jest względnie samodzielnym uczeniem się pod kierunkiem innej osoby<sup>2</sup>. Z samokształceniem związane jest samosprawdzanie (samokontrola), które umożliwia samodzielną regulację procesu uczenia się w działalności samokształceniowej.

Samosprawdzanie, według K. Kuligowskiej, to: „... sprawdzanie przez podmiot uczący się wyników działania, a także poprawianie ewentualnych błędów własnymi siłami bez czekania na pomoc z zewnątrz”<sup>3</sup>. Przeprowadzone dotychczas badania w różnych środowiskach szkolnych wykazały przypadkowe kontrolowanie przez uczniów swojej pracy<sup>4</sup>, co spowodowane jest w głównej mierze brakiem narzędzi samosprawdzania<sup>5</sup>. E. Berezowski i J. Pólturzycki z naciskiem zaznaczają, że powodzenie wdrażania uczniów do samosprawdzania zależy od tego, czy dostarczy im się odpowiednich materiałów sprawdzających w postaci pytań, zadań, ćwiczeń lub najlepiej specjalnie przygotowanych testów i podręczników. Stwierdzają też, że niespełnienie

<sup>1</sup> W. Okoń, Wprowadzenie ..., op. cit., s. 155.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 155.

<sup>3</sup> K. Kuligowska, op. cit., s. 158.

<sup>4</sup> E. Berezowski, J. Pólturzycki, op. cit., s. 39.

<sup>5</sup> B. Niemierko, Pomiar sprawdzający ..., op. cit., s. 40.

tego warunku obniża efekty kształcenia<sup>1</sup>. Poza tym lepsze wyniki uzyskuje uczeń wtedy, gdy sam poprawi swoje błędy<sup>2</sup>. Jednak samosprawdzanie bez narzędzi sprawdzania jest mało obiektywne. Z przytoczonych powyżej powodów, kolejnym czynnikiem racjonalizującym proces oceniania osiągnięć będzie stosowanie narzędzi. samosprawdzania.

### 1.11. Podsumowanie – czynniki racjonalizujące ocenianie osiągnięć kadetów

Dokonana analiza literatury przedmiotu pozwala ustalić przyczyny i skutki niedomagań procesu oceniania. Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że niedomagania (przyczyny podstawowe) w zakresie takich elementów procesu dydaktycznego, jak:

- \* przygotowanie dydaktyczne i osobowość wykładowcy,
- \* dokumenty normatywne,
- \* programy kształcenia,
- \* wyposażenie bazy dydaktycznej,

są przyczyną takich niedomagań procesu oceniania, jak (przyczyny pośrednie):

- ◆ wielość i zmienność kryteriów,
- ◆ stosowanie intuicyjnych metod sprawdzania,
- ◆ brak obiektywizmu sytuacji sprawdzania,
- ◆ brak jawności zakresu sprawdzania,
- ◆ brak stałych wymagań,
- ◆ niesystematyczność sprawdzania,
- ◆ materializm pomiarowy,

które wpływają na (skutki pośrednie):

- poczucie sprawiedliwości oceniania,

<sup>1</sup> E. Berezowski, J. Pólturzycki, op. cit., s. 61.

<sup>2</sup> K. Kuligowska, op. cit., s. 167.

- emocje,
- motywację uczenia się,
- poczucie zewnątrzsterowności,
- regulację uczenia się,
- regulację nauczania

i w efekcie na obniżenie (skutek końcowy):

⇒ poziomu osiągnięć poznawczych, psychomotorycznych i motywacyjnych kadetów.

Zakładane, na podstawie dokonanej analizy literatury, efekty stosowania czynników racjonalizujących ocenianie osiągnięć w kontekście funkcji informacyjno-motywacyjnej oceny przedstawiono w tabeli 2.

*Tabela 2*

*Zakładane cele stosowania czynników racjonalizujących ocenianie osiągnięć kadetów*

Czynniki racjonalizujące ocenianie osiągnięć kadetów	Cel stosowania czynnika
Sprawdzanie kształtujące	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Regulacja uczenia się</li> <li>2. Regulacja nauczania</li> <li>3. Odczuwanie sukcesu</li> <li>4. Odczucie zbliżania się do celu</li> </ol>
Podjęcie analityczne w oparciu o wymagania programowe	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zwiększenie obiektywności</li> <li>2. Zwiększenie porównywalności ocen</li> <li>3. Informowanie o poziomach spełnionych wymagań, poziomach celów poznawczych</li> <li>4. Zwiększenie prawdopodobieństwa sukcesu</li> <li>5. Kształtowanie odpowiedzialności za wyniki</li> <li>6. Odczucie wpływu na wyniki uczenia się (poczucie wewnętrzsterowności)</li> </ol>
Prymat sprawdzania umiejętności	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uzyskanie informacji o umiejętności zastosowań wiedzy i wykorzystania informacji</li> <li>2. Odczucie użyteczności uczenia się</li> </ol>
Narzędzia samosprawdzania	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ułatwienie regulacji uczenia się</li> <li>2. Odczucie sukcesu</li> <li>3. Wspomaganie procesów motywacji wewnętrznej</li> </ol>

*Źródło: opracowanie własne.*

Oprócz wymienionych w tabeli czynników racjonalizujących, wykładowca, w procesie oceniania, powinien dostarczać kadetom informacji o postępach w uczeniu się oraz informacji wspierających uczenie się kadetów. Pozwoli to na:

- uzyskanie przez kadetów dodatkowych informacji o swoich wynikach,
- zwiększenie prawdopodobieństwa odniesienia sukcesu w uczeniu się,
- eliminację lub ograniczenie efektu Pigmaliona,
- kształtowanie pozytywnego stosunku kadetów wobec uczenia się przedmiotu,
- zwiększenie poczucia bezpieczeństwa i uznania.

Proponowany układ czynników jest właściwy dla technologicznego systemu kształcenia, opartego na dążeniu do skuteczności kształcenia w oparciu o dopływające informacje<sup>1</sup>. Czynniki te pozwalają eksponować rolę informacji o uzyskanych osiągnięciach, informacji o odległości osiągnięć kadeta od celów kształcenia oraz informacji o działaniach, jakie musi podejmować kadet, aby ten cel osiągnąć. Informację tę uczeń powinien zdobywać możliwie samodzielnie<sup>2</sup>. Jest to jednak dla niego trudne, stąd też ocenianie osiągnięć kadetów ma wspomagać ten proces zarówno poprzez obiektywny i systematyczny stopień szkolny, jak również obiektywny, życzliwy, nastawiony na motywowanie komentarz o postępach i wysiłku kadeta oraz komentarz o sposobach uzupełniania braków. Takie właśnie, wspierające słuchaczy, postępowanie jest eksponowane w szwedzkim systemie szkolnictwa<sup>3</sup>.

Porównując proponowany proces oceniania z ocenianiem w wojskowym szkolnictwie holenderskim, można zauważyć wspólne cechy: systematyczność ocen formalnych (metody pisemne: wielość testów dydaktycznych, opracowania problemowe), częstość ocen nieformalnych i komunikatów wspierających uczenie się słuchaczy, dostęp do narzędzi samosprawdzania (samokontroli) oraz różnice: oceny bieżące przedstawiane są w skali punktowej, ocena końcowa jest oceną opisową, duża indywidualizacja nauczania i oceniania bieżącego. Ocena opisowa w szkolnictwie holenderskim

<sup>1</sup> B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki ..., op. cit., s.58.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>3</sup> C. Soundin, Szwedzki system szkolenia i rekrutacji, AON, Warszawa 1991.

ma duży wpływ na przebieg dalszej kariery wojskowej i dotyczy nie tylko wiedzy i umiejętności, ale i zdolności poznawczych<sup>1</sup>.

Dokonana analiza literatury wskazuje na ciągłą aktualność problemów, które poruszali dydaktycy ponad trzydzieści lat temu (np. I. Altszuler, J. Pieter). Nadal podnosi się kwestie procedur obiektywizujących ocenianie, w tym stosowalność kryteriów i integrację ocen cząstkowych, użyteczność skali ocen, sposoby zwiększania wartości informacyjno-motywacyjnej oceny, wskazuje się niskie kompetencje nauczycieli w zakresie oceniania oraz przypadki nadużywania ocen w celach pozornie wychowawczych. Zwraca się uwagę na dysfunkcję elementów systemu dydaktycznego. Jeszcze w sferze hipotez rozpatruje się naturę procesu oceniania.

Efekty tych niedomagań mają wymiar zarówno: społeczny – rozbieżności ocen tych samych osiągnięć i niemożliwość ich porównywania, niepełna efektywność kształcenia; nauczycielski – brak regulacji procesu nauczania-uczenia się, niechęć oceniania, jak i uczniowski – niezaspokajanie potrzeb psychicznych, obniżanie motywacji uczenia się, poczucie zewnątrzsterowności, niskie aspiracje. Jednak nie jest tak, że nie nastąpił postęp w dziedzinie oceniania. Pomimo istniejących antynomii, prace dydaktyków zaczęły wskazywać potrzebę kontroli wszystkich etapów procesu kształcenia i samokontrolę wykładowców (np. E. Berezowski, J. Pólturzycki, W. Okoń, K. Żegnałek), konieczność ścisłego oparcia oceniania o analizę treści dobrze skonstruowanego programu kształcenia (np. K. Denek, B. Szulc, J. Zakrzewski), zawierającego uhierarchizowane wymagania programowe (np. J. Gnitecki, B. Niemierko, Z. Zimny,). Dokonano postępu w dziedzinie pomiaru sprawdzającego oraz zaproponowano wiele użytecznych procedur ułatwiających planowanie, realizację i kontrolę czynności oceniania osiągnięć. I wreszcie, dzięki staraniom psychologów, zwrócono baczniejszą uwagę na wychowawcze aspekty oceniania, możliwość kształtowania motywacji wewnętrznej, konieczność szacowania osiągnięć motywacyjnych i twórczych, indywidualizację wymagań dydaktycznych uwzględniających twórczość ucznia, jego zdolności, pracowitość i postęp w wiedzy (np. E. Łapiński, J. Reykowski, L. Niebrzydowski, M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski). Pojawiły się postulaty rzeczywistego upodmiotowienia uczestników procesu kształcenia (W. Okoń, B. Szulc, J. Zakrzewski, K. Żegnałek). Powraca się do oceniania holistycznego, wprowadza się

---

<sup>1</sup> Na podstawie informacji A. Bujaka (adiunkta Katedry Taktyki Ogólnej WWLąd AON).

w niższym szkolnictwie cywilnym ocenianie opisowe. Jednocześnie zwrócono uwagę, że zmiany jakości procesu oceniania wymagają zmian systemowych w całym szkolnictwie.

Przedstawiony powyżej dorobek dydaktyków w zakresie oceniania osiągnięć powinien zostać szerzej wykorzystany również w szkolnictwie wojskowym. O ile w zakresie przedmiotów humanistycznych czy technicznych doświadczeń metodycznych dydaktyków cywilnych, to w zakresie przedmiotów specjalistycznych i wojskowych potrzebne są działania twórcze i szeroka inwencja wykładowców wojskowych. Jednak należy ich wspomóc poprzez dokonanie zmian w przepisach normatywnych i programach kształcenia, uzupełnienie bazy dydaktycznej i organizację doksztalcania. Czy rzeczywiście istnieje taka potrzeba oraz w jakim zakresie – uwidocznia badania przedstawione w następnych rozdziałach.

## 2. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ PROCESU OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW

Badanie naukowe, według W. Zaczyńskiego, jest: „... wieloetapowym procesem zróżnicowanych wewnętrznie działań mających zapewnić nam obiektywne, dokładne i wyczerpujące poznanie wybranego wycinka rzeczywistości przyrodniczej, technicznej, społecznej lub kulturowej”<sup>1</sup>. Ogólnym celem badań pedagogicznych, jak wskazuje T. Pilch, jest: „... poznanie umożliwiające działanie skuteczne”<sup>2</sup>. W literaturze metodologicznej spotkać można rozmaite schematy postępowania badawczego, różniące się liczbą, rodzajem i kolejnością czynności badawczych oraz rodzajem badań<sup>3</sup>. Wyróżnia się dwa idealne rodzaje badań empirycznych: diagnostyczne i weryfikacyjne. Celem badań diagnostycznych jest ustalenie pewnych cech lub dynamiki funkcjonowania badanych faktów i zjawisk (według M. Łobockiego<sup>4</sup>) lub inaczej deskrypcja (opis stanu) badanej rzeczywistości oraz ewaluacja funkcjonowania badanych elementów danej rzeczywistości (według J. Gniteckiego<sup>5</sup>). Natomiast celem badań weryfikacyjnych jest ustalenie zależności pomiędzy zmiennymi zależnymi i niezależnymi. W przypadku, gdy znane są skutki oddziaływań mówi się o badaniach indukcyjnych, gdy znane są tylko przyczyny – o badaniach redukcyjnych<sup>6</sup>.

Przeprowadzone w rozprawie badania nad procesem oceniania mają charakter zarówno badań diagnostycznych, jak i weryfikacyjnych, przy czym dążono również do poszukiwania i wyjaśnienia (eksplikacji) także takich związków pomiędzy zmiennymi, które nie zostały wskazane jako problemy badawcze. Posłużono się wyjaśnieniami naukowymi: genetycznym, funkcjonalnym i logicznym. Ustalając przedmiot i cel badań, uwzględniono dostępność badawczą, koszty badań oraz, jak wspomniano we wstępie, emocjonalne zainteresowanie wybraną tematyką.

---

<sup>1</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995, s. 9.

<sup>2</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 19.

<sup>3</sup> Struktury procesu badawczego opisał i porównał J. Gnitecki, *op. cit.*, s. 107-117.

<sup>4</sup> M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1978, s. 113.

<sup>5</sup> J. Gnitecki, *op. cit.*, s. 106.

<sup>6</sup> M. Łobocki, *op. cit.*, s. 111.

Po przedstawieniu we wstępie uzasadnienia wyboru tematu oraz „ustawienia” problematyki badań, kolejnym etapem postępowania badawczego jest określenie celów i problemów badawczych oraz hipotez roboczych (głównej i szczegółowych).

## 2.1. Cele badawcze

Na podstawie przedstawionego uzasadnienia wyboru tematu rozprawy oraz zakresu badań sformułowano cel główny rozprawy, którym było:

*wypracowanie takich propozycji uzupełnienia kompetencji wykładowców w zakresie oceniania oraz dokonania zmian w dokumentach dydaktycznych i bazie dydaktycznej szkoły, które umożliwią zastosowanie czynników racjonalizujących ocenianie osiągnięć kadetów, eliminujących aktualne niedomagania procesu oceniania.*

Z głównego celu badań wynikają następujące cele szczegółowe:

1. Określenie czynników umożliwiających racjonalizację procesu oceniania osiągnięć kadetów.
2. Zbadanie niedomagań procesu oceniania ograniczających funkcję informacyjną i motywacyjną oceny osiągnięć kadetów.
3. Ustalenie zakresu uzupełnienia kompetencji wykładowców warunkujących racjonalizację procesu oceniania.
4. Ustalenie zakresu zmian, jakich należy dokonać w dokumentach dydaktycznych (normatywnych i programach kształcenia), aby umożliwić racjonalizację procesu oceniania kadetów.
5. Ustalenie zakresu zmian, jakich należy dokonać w bazie dydaktycznej szkoły, aby umożliwić racjonalizację procesu oceniania kadetów.
6. Zbadanie istnienia i siły zależności pomiędzy:
  - ◆ poczuciem przez kadetów niesprawiedliwości oceniania a:
    - \* ich motywacją uczenia się,
    - \* wysokością lęku w sytuacji sprawdzania,

- ◆ częstością pozytywnych komentarzy wykładowców a:
  - \* poczuciem przez kadetów niesprawiedliwości oceniania,
  - \* motywacją uczenia się kadetów.

## 2.2. Problemy badawcze

Problemy badawcze, według M. Łobockiego, są to: „... pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych”<sup>1</sup>. Przy czym autor ten odróżnia problem badawczy od informacyjnego, naukowy od subiektywnego<sup>2</sup>. Pojęcie problemu można, za T. Pilchem, uzupełnić następująco: „Określa obszar niewiedzy i informuje o naszym osobistym pragnieniu znalezienia odpowiedzi na niepokój ignorancji”<sup>3</sup>. Problem powinien być możliwie wyraźnie sprecyzowany, ale dopiero w trakcie dalszych działań badawczych następuje ostateczne jego skryształizowanie.

Problemy mogą dotyczyć właściwości faktów i zjawisk (pytania o wartości zmiennych) bądź też zachodzących pomiędzy nimi zależności (pytania o związki między zmiennymi). Problem badawczy może mieć postać pytań rozstrzygnięcia (z partykulą czy) lub pytań dopełnienia (otwartych lub zamkniętych), które mogą zawierać kilka odpowiedzi<sup>4</sup>. Wskazane jest, aby pytanie dopełnienia zostało przekształcone w zbiór pytań rozstrzygnięcia<sup>5</sup>.

W oparciu o przedstawione rozważania teoretyczne w zakresie uzasadnienia wyboru tematu zawartego we wstępie, główny problem badawczy ujęto w postaci następującego pytania:

*jakich należy dokonać zmian w kompetencjach wykładowców w zakresie oceniania, w dokumentach dydaktycznych oraz bazie dydaktycznej szkoły chorążych, aby umożliwić zastosowanie czynników racjonalizujących ocenianie osiągnięć kadetów, eliminujących aktualne niedomagania procesu oceniania?*

<sup>1</sup> M. Łobocki, op. cit., s. 56.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 56-58.

<sup>3</sup> T. Pilch, op. cit., s. 175.

<sup>4</sup> M. Łobocki, op. cit., s. 60.

<sup>5</sup> A. Góralski, Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, PWN, Warszawa 1987, s. 12.

Z problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie czynniki wyznaczają racjonalizację procesu oceniania osiągnięć kadetów?

2. Jakimi niedomaganiem, ograniczającymi funkcję informacyjno-motywacyjną oceny osiągnięć kadetów, cechuje się proces oceniania:

- ◆ czy proces oceniania kadetów kształtuje u nich poczucie nieobiektywności otrzymywanych ocen?
- ◆ czy ocena odczuwana jest jako sposób wyrażania osobistych preferencji wykładowcy wobec kadetów?
- ◆ jakie ocenianie stosują wykładowcy – wielokryterialne, czy oparte na kryterium poznawczym?
- ◆ czy ocenianie w szkole chorążych jest źródłem motywacji negatywnej?
- ◆ czy komunikaty wykładowców o ocenie zawierają informację o brakach odpowiedzi?
- ◆ czy komunikaty wykładowców o ocenie zawierają informację o postępach w uczeniu się?
- ◆ czy stosowane metody sprawdzania zapewniają wykładowcom i kadetom uzyskiwanie systematycznej informacji o osiągnięciach?
- ◆ czy ocenianie osiągnięć kadetów cechuje się obiektywnością?
- ◆ czy sytuacja sprawdzania jest źródłem dużego natężenia lęku u kadetów?

3. W jakim zakresie należy uzupełnić kompetencje kadry dydaktycznej, aby umożliwić racjonalizację procesu oceniania:

- ◆ czy kadra dydaktyczna:
  - \* wykorzystuje oceny jako źródło informacji o własnej pracy dydaktycznej?
  - \* posiada wiedzę o ograniczonej obiektywności ocen?
  - \* posiada wiedzę o pozytywnym wpływie na osiągnięcia kadetów ocen nieformalnych i komentarzy o postępach?
  - \* formułuje cele operacyjne?

- \* określa ustopniowane wymagania programowe?
- \* stosuje różne metody sprawdzania?
- \* wyraża potrzebę kształtowania partnerskich stosunków z kadetami?

4. Jakich zmian należy dokonać w dokumentach dydaktycznych, aby umożliwić racjonalizację procesu oceniania kadetów:

- ◆ jakich zmian należy dokonać w dokumentach normatywnych?
- ◆ jakich zmian należy dokonać w programach kształcenia?

5. Jakich zmian należy dokonać w bazie dydaktycznej szkoły, aby umożliwić racjonalizację procesu oceniania kadetów?

6. Czy istnieje i jaka jest siła zależności pomiędzy:

- ◆ poczuciem przez kadetów niesprawiedliwości oceniania a:
  - \* ich motywacją uczenia się?
  - \* wysokością lęku w sytuacji sprawdzania?
- ◆ częstością pozytywnych komentarzy wykładowców a:
  - \* poczuciem przez kadetów niesprawiedliwości oceniania?
  - \* motywacją uczenia się kadetów?

### 2.3. Hipotezy robocze

Hipoteza, według J. Pietera, jest: „... naukowym przypuszczeniem co do istnienia lub nieobecności danej rzeczy czy zjawiska w określonym miejscu lub czasie (...) oraz co do związku zależności danych zjawisk od innych lub związku pojęć bądź wielkości matematycznych o znaczeniu ustalonym”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Pieter, Zarys metodologii pracy naukowej, PWN, Warszawa 1975, s. 61.

Nawiązując do problemu głównego, zakładam, że:

*zastosowanie czynników racjonalizujących ocenianie osiągnięć kadetów, eliminujących aktualne niedomagania procesu oceniania, wymaga uzupełnienia kompetencji wykładowców oraz dokonania zmian w dokumentach dydaktycznych i bazie dydaktycznej szkoły chorążych.*

W oparciu o przedstawione problemy szczegółowe zakładam, że:

1. Analiza literatury przedmiotu i własne doświadczenia dydaktyczne wskazują, iż racjonalizację oceniania wyznaczają przede wszystkim takie czynniki, jak: sprawdzanie kształtujące, podejście analityczne, unormowanie wymagań, stosowanie narzędzi samosprawdzania, nadrzędność sprawdzania umiejętności.

2. Ocena osiągnięć kadetów w procesie kształcenia cechuje się następującymi niedomaganiem, ograniczającymi funkcję informacyjną i motywacyjną oceny:

- ◆ proces oceniania kadetów kształtuje u nich poczucie nieobiektywności otrzymywanych ocen,
- ◆ ocena odczuwana jest jako sposób wyrażania osobistych preferencji wykładowcy wobec kadetów,
- ◆ ocenianie jest wielokryterialne,
- ◆ ocenianie jest źródłem motywacji negatywnej,
- ◆ komunikaty wykładowców o ocenie nie zawierają informacji o brakach odpowiedzi,
- ◆ komunikaty wykładowców o ocenie nie zawierają informacji o postępach w uczeniu się,
- ◆ stosowane metody sprawdzania nie zapewniają wykładowcom i kadetom systematycznej informacji o osiągnięciach,
- ◆ ocenianie osiągnięć kadetów cechuje się niepełną obiektywnością,
- ◆ sytuacja sprawdzania jest źródłem dużego natężenia lęku u kadetów.

3. Racjonalizacja procesu oceniania kadetów uwarunkowana jest uzupełnieniem przez kadre dydaktyczną swoich kompetencji w zakresie:

◆ wiedzy o:

- \* potrzebie wykorzystania oceny jako źródła informacji o własnej pracy dydaktycznej,
- \* ograniczonej obiektywności ocen,
- \* pozytywnym wpływie o pozytywnym wpływie na osiągnięcia kadetów ocen nieformalnych i komentarzy o ich postępach;

◆ umiejętności:

- \* formułowania celów operacyjnych,
- \* formułowania ustopniowanych wymagań programowych,
- \* stosowania różnorodnych metod sprawdzania,

◆ świadomości potrzeby kształtowania partnerskich stosunków z kadetami.

4. Racjonalizacja procesu oceniania kadetów uwarunkowana jest dokonaniem następujących zmian w obecnych dokumentach dydaktycznych:

1. W dokumentach normatywnych (instrukcjach normujących proces oceniania):

- \* zasygnalizowanie ogólnych wymagań na kolejne oceny,
- \* ustalenie zasad organizacji normowania wymagań przedmiotowych,
- \* wprowadzenie do programów kształcenia trzeciego wymiaru treści kształcenia – ustopniowanych wymagań programowych,
- \* wskazanie kierunków obiektywizacji oceniania,
- \* wskazanie potrzeby, poprzez oceny, motywacyjnego oddziaływania na proces uczenia się kadetów,
- \* wskazanie potrzeby oceny nie tylko wyniku, ale i przebiegu czynności kadetów,

- \* eliminację przepisów ograniczających informacyjną lub motywacyjną funkcję ocen,
- \* podniesienie rangi sprawdzania umiejętności;

2. W programach kształcenia:

- \* wprowadzenie do programów kształcenia trzeciego wymiaru treści kształcenia – ustopniowanych i sformułowanych w sposób ogólny wymagań programowych,
- \* nadanie rangi celom kształcenia,
- \* podanie materiału kształcenia bez określenia tematów i ścisłego przyporządkowywania treściom – godzin zajęć,
- \* wprowadzenie zalecenia ustalania przez wykładowcę lub zespół wykładowców szczegółowych wymagań – na podstawie wymagań ogólnych,
- \* wprowadzenie, w zakresie oceniania, zaleceń metodycznych uwzględniających specyfikę treści danego przedmiotu,
- \* projektowanie programów kształcenia w oparciu o współczesne teorie doboru treści kształcenia.

5. Racjonalizacja procesu oceniania kadetów uwarunkowana jest poprawą istniejącej bazy dydaktycznej w zakresie: unowocześnienia ośrodków szkolenia specjalistycznego, polepszenia wyposażenia w modele sprzętu bojowego, podręczniki, sprzęt komputerowy, nowoczesny sprzęt laboratoryjny.

6. Badania wstępne pozwalają założyć istnienie następujących zależności:

- ◆ im częściej kadeci uważają ocenianie za niesprawiedliwe, tym:
  - \* częściej występuje u nich negatywna motywacja uczenia się,
  - \* występuje u nich wyższy poziom lęku,
- ◆ im częściej kadeci otrzymują pozytywne komentarze o osiągnięciach, tym:
  - \* rzadziej uważają ocenianie za niesprawiedliwe,
  - \* rzadziej odczuwają negatywną motywację uczenia się.

## 2.4. Charakterystyka zmiennych i ich wskaźników

### Zmienne

W języku nauk empirycznych określenie *zmienna* jest identyczne z takimi pojęciami, jak: cecha, czynnik, charakterystyka, właściwość przedmiotu<sup>1</sup>. Zmienną nazywa się dowolną właściwość – cechę, która przybiera różne, a przynajmniej dwie wartości<sup>2</sup>. Wyznaczając zmienne niezależne i zmienne zależne, określa się funkcję obiektu badań<sup>3</sup>. Zmienna niezależna jest zmienną, której zmiany nie zależą od zespołu innych zmiennych występujących w danym zbiorze. Zmienną zależną jest zmienna, której zmiany są skutkiem oddziaływania zmiennych niezależnych<sup>4</sup>.

Za globalną zmienną niezależną przyjęto zmiany w elementach składowych systemu dydaktycznego szkoły chorążych, które warunkują zastosowanie czynników racjonalizujących ocenianie kadetów i eliminują niedomagania procesu oceniania (poprawę funkcji informacyjno-motywacyjnej oceny). Globalną zmienną zależną jest proces oceniania.

Dla problemów szczegółowych przyjęto następujące zmienne:

#### Problem 1.

*Zmienne niezależne, eliminujące bądź ograniczające niedomagania procesu oceniania kadetów: sprawdzanie kształtujące, podejście analityczne, unormowanie wymagań, stosowanie narzędzi samokontroli, nadrzędność sprawdzania umiejętności (czynniki racjonalizujące ocenianie).*

#### Problem 2.

*Zmienne zależne - charakteryzujące proces oceniania i będące jednocześnie wskaźnikami jego niedomagań:*

- \* obiektywność ocen,
- \* rodzaje kryteriów ocen,

<sup>1</sup> W. Dudkiewicz, Praca magisterska. Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki, Kielce 1996, s. 42.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>3</sup> J. Kuźniak, Optymalizacja procesu kształcenia, Wydawnictwo UAM, Poznań 1993, s. 11.

<sup>4</sup> W. Okoń, Nowy słownik ..., op. cit., s. 334.

- \* systematyczność oceniania,
- \* metody sprawdzania,
- \* wiedza o celach oceniania,
- \* komunikowanie braków odpowiedzi,
- \* komunikowanie postępów w uczeniu się,
- \* motywacja uczenia się,
- \* natężenie lęku.

W czasie obróbki statystycznej danych poszukiwano również związków pomiędzy powyższymi zmiennymi charakteryzującymi stan procesu oceniania a zmiennymi określonymi jako zmienne zależne. Za zmienne niezależne przyjmowano:

- \* częstość ocen niesprawiedliwych,
- \* poczucie zniechęcenia,
- \* kryteria oceny,
- \* cechy charakteryzujące populację kadry dydaktycznej<sup>1</sup>,
- \* cechy charakteryzujące populację kadetów<sup>2</sup>.

Problemy szczegółowe nr 3, 4 i 5 dotyczą zmian w składnikach systemu dydaktycznego szkoły. Niesprawności tych składników są przyczynami podstawowymi niedomagań procesu oceniania, stąd też zmienne opisujące te składniki będą *zmiennymi niezależnymi*<sup>3</sup>.

### **Problem 3.**

*Zmienne niezależne:*

- \* świadomość ograniczonej obiektywności ocen,
- \* wiedza o celach oceny osiągnięć,
- \* sposoby formułowania celów operacyjnych,

---

<sup>1</sup> Zob. pkt 2.6. rozprawy.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Zob. opis procesu oceniania w aspekcie przyczynowo-skutkowym, pkt 1.11. rozprawy.

- \* sposoby formułowania wymagań programowych,
- \* stosowane metody sprawdzania,
- \* stosunek kadry dydaktycznej do potrzeby kształtowania partnerskich stosunków z kadetami.

W celu ustalenia ewentualnych związków pomiędzy zmiennymi – zmienną *kompetencje kadry w zakresie oceniania* przyjęto za zmienną zależną, a cechy charakteryzujące populację kadry dydaktycznej – za zmienne niezależne.

#### **Problem 4.**

*Zmienne niezależne:*

- \* *zmienne charakteryzujące dokumenty normatywne:* wytyczne w zakresie oceniania kadetów,
- \* *zmienne charakteryzujące programy kształcenia:* sposób formułowania celów kształcenia, istnienie i sposób formułowania wymagań, dobór materiału kształcenia, wytyczne w zakresie oceniania.

#### **Problem 5.**

*Zmienne niezależne:*

- \* braki w wyposażeniu w środki umożliwiające sprawdzanie umiejętności praktycznych i stosowania wiedzy,
- \* braki w wyposażeniu w środki wspomagające ocenianie kadetów.

#### **Problem 6.**

Podproblem 1.

*Zmienna niezależna:* częstość ocen niesprawiedliwych.

*Zmienna zależna:* negatywna motywacja uczenia się.

Podproblem 2.

*Zmienna niezależna:* poziom natężenia lęku.

*Zmienna zależna:* częstość niesprawiedliwości oceniania.

### Podproblem 3.

*Zmienna niezależna:* częstość pozytywnych komentarzy.

*Zmienna zależna:* częstość poczucia niesprawiedliwości oceniania.

### Podproblem 4.

*Zmienna niezależna:* częstość pozytywnych komentarzy o postępach kadetów.

*Zmienna zależna:* negatywna motywacja uczenia się.

### Wskaźniki

W celu opisanie (określenia występowania oraz stopnia nasilenia) powyższych zmiennych należy posłużyć się wskaźnikami. Według S. Nowaka wskaźnik to: „... pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem,..., iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje”<sup>1</sup>. Przyjętymi wskaźnikami (empirycznymi lub definicyjnymi) są dane uzyskane drogą badań dokumentacji, ankietowania, obserwacji i wywiadu: występowanie zmiennych, rozkłady procentowe i rozkłady liczebności zmiennych, wartości modalne, częstości wartości modalnej, współczynnik siły związku V Cramera, współczynnik korelacji rang Spearmana.

## 2.5. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Ogólną definicję metody sformułował W. Okoń. Według niego jest to: „Systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się czynności myślowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności”<sup>2</sup>. Natomiast pojęcie metody w odniesieniu do badań naukowych uszczegółowia następująco A. Kamiński: „... zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”<sup>3</sup>. Dobierając metody badawcze, jak pisze W. Zaczyński, należy wziąć pod uwagę:

<sup>1</sup> T. Pilch, op. cit., s. 33.

<sup>2</sup> W. Okoń, Nowy słownik ..., op. cit., s. 198.

<sup>3</sup> Podano za T. Pilchem, op. cit., s. 42.

- przedmiot badań (z uwzględnieniem możliwości zastosowania metody),
- cel badań,
- zasób posiadanych środków<sup>1</sup>.

*Badania wstępne*, w oparciu o które sformułowano problem badawczy, obejmowały:

- analizę dokumentów dydaktycznych,
- analizę literatury przedmiotu,
- wstępne badania ankietowe kadetów,
- analizę informacji uzyskanych w czasie rozmów z kadrą dydaktyczną i kadetami,
- autorefleksję własnej pracy dydaktycznej.

Natomiast *badania zasadnicze* oparto na:

- procedurze diagnostycznej, której celem był zarówno opis, jak i wyjaśnienie, predykcja i korekta przyczyn i warunków obecnego stanu procesu oceniania;
- procedurze korelacyjnej, której celem było sprawdzenie zależności między wybranymi zmiennymi<sup>2</sup>.

*Badania zasadnicze* składały się z etapu empirycznego i teoretycznego. W etapie empirycznym zastosowano następujące metody badawcze<sup>3</sup>:

#### 1. Metodę analizy dokumentów dydaktycznych.

Metodę tę wykorzystano, analizując, ze względu na proces oceniania, następujące dokumenty:

- instrukcje normatywne,
- programy kształcenia,
- instrukcje metodyczne,
- notatki z hospitacji,

<sup>1</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza ...*, op. cit., s. 19.

<sup>2</sup> J. Gnitecki, op. cit., s. 177-179.

<sup>3</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza ...*, op. cit., s. 19.

- dzienniki ewidencji kształcenia,
- plany kształcenia kadry dydaktycznej.

Analiza dokumentów pozwoliła określić ich niedomagania, tematykę metodycznych szkoleń kadry, oceny kadetów oraz ocenę kompetencji dydaktycznych kadry przez osoby hospitujące zajęcia.

## 2. Wywiad techniką pisemną (ankieta).

Ankietowaniu podlegała kadra dydaktyczna i kadeci. Pytania dotyczyły stanu procesu oceniania oraz przyczyn jego niedomagań.

*Narzędzie: kwestionariusze ankiet (załącznik 1 – kwestionariusz dla kadry dydaktycznej; załącznik 2 – kwestionariusz dla kadetów).*

## 3. Wywiad techniką ustną – jako rozmowa kierowana.

Metodą tą zbierano dane dotyczące bazy dydaktycznej CSUiE, opinie o kryteriach ocen oraz wymaganiach z przedmiotu taktyka ogólna.

*Narzędzie: kwestionariusz wywiadu (załącznik 3).*

## 4. Obserwacja.

Obserwacji podlegali wykładowcy i kadeci w trakcie zajęć wybranych przedmiotów. Celem obserwacji było zebranie informacji o sposobie realizacji przez wykładowcę procesu oceniania w czasie zajęć oraz weryfikacja niektórych danych uzyskanych drogą ankietowania.

*Narzędzie: arkusz obserwacji (załącznik 4).*

Ponadto przeprowadzono z kadetami wywiady ustne w postaci rozmowy swobodnej, których celem było uzyskanie dokładniejszych informacji o stwierdzonych wcześniej, poprzez ankietowanie, niedomaganiach sytuacji sprawdzania.

Metoda obserwacji oraz wywiad ustny w postaci rozmowy swobodnej spełniały w badaniach rolę pomocniczą.

*Uwagi dotyczące konstrukcji kwestionariusza ankiety.*

W celu trafnego wyboru pytań i spełnienia wymagań stawianym pytaniom, konstruując kwestionariusze ankiet dla kadry dydaktycznej i kadetów, wykonano czynności:

- zebrano informacje wstępne,
- sporządzono plan pytań odpowiadających szczegółowym problemom badawczym,
- uwzględniono zalecenia autorów literatury metodologicznej,
- uwzględniono uwagi wynikłe w czasie prezentacji kwestionariusza ankiety na seminarium doktoranckim,
- uwzględniono uwagi wykładowców CSUiE, którzy zapoznali się ze wstępnym kwestionariuszem ankiety dla kadry dydaktycznej.

Konstruując kwestionariusz ankiety, istniała potrzeba zastosowania:

- pytań otwartych,
- pytań zamkniętych z kafeterią koniunktywną,
- pytań zamkniętych z kafeterią dysjunktywną

oraz skal szacunkowych:

- dyskretnych (numerycznych),
- przymiotnikowych.

W kwestionariuszu umieszczono także pytania kontrolne.

Etap teoretyczny badań polegał na:

- studiowaniu literatury przedmiotu,
- wykorzystaniu metod statystycznych w celu opisu otrzymanych wyników,
- analizie i syntezie wyników badań,
- wnioskowaniu indukcyjnym i dedukcyjnym.

W badaniach dokonywano pomiaru cech charakteryzujących proces oceniania oraz cech badanej zbiorowości. Przez pomiar na ogół rozumie się przyporządkowanie

symboli liczbowych lub nazw badanym osobom, przedmiotom, cechom, zdarzeniom, zjawiskom. Wyniki pomiaru ujmuje się za pomocą symboli skal pomiarowych (cyfry, litery)<sup>1</sup>. W badaniach użyto następujących skal pomiarowych:

- skalę nominalną – składającą się z symboli wskazujących na przynależność przedmiotów, osób, rzeczy, zjawisk do klas jakościowych (np. pytania metryczkowe w kwestionariuszach ankiet);
- skalę rangową (porządkową) – składającą się z symboli, które przedstawiają przedmioty, zdarzenia, osoby według ustalonej kolejności (skale przymiotnikowe).

Posłużono się następującymi, dopuszczalnymi dla obu skal, statystykami: liczebności, procenty, modalną – częstości modalnej przedstawiano w tabelach pogrubioną czcionką. W celu ustalenia współzależności badanych zmiennych, dokonano obliczeń:

◆ dla skali nominalnej:

- \* współczynnika siły związku  $V$  Cramera (dla tablic wielopolowych),
- \* współczynnika siły związku  $\phi$  (dla tablic czteropolowych),

◆ dla skali rangowej:

- \* współczynnika korelacji rang Spearmana  $r_s$ .

W celu określania istotności obliczanych współczynników zastosowano następujące testy statystyczne:

◆ test  $\chi^2$  (chi-kwadrat) Pearsona; posługując się nim przyjęto, że:

- \* liczebności oczekiwane w każdym polu tabeli wielodzielczej nie powinny być mniejsze od 2 i jednocześnie, w co najwyżej jednej piątej pól, liczebności te mogą być mniejsze od pięciu<sup>2</sup>;
- \* przy niespełnianiu przez badany rozkład powyższego założenia, logicznie łączono odpowiednie klasy jakościowe, a w przypadku tablicy czteropolowej uwzględniano poprawkę Yatesa;

<sup>1</sup> A. Góralski, op. cit., s. 23-24.

<sup>2</sup> Cz. Nowaczyk, Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, PWN, Warszawa-Poznań 1985, s.182.

◆ test t Studenta dla prób zależnych.

Procedura sprawdzania istotności na przykładzie obliczania wartości siły związku V Cramera jest następująca:

a) przyjęcie hipotez:

- \* zerowej – o niezależności rozpatrywanych zmiennych ( $H_0$ ),
- \* alternatywnej – o zależności między zmiennymi ( $H_1$ ),

b) ustalenie granicznego poziomu istotności  $p$  (zwykle w pedagogice przyjmuje się  $p=0,05$ ),

c) obliczenie liczby stopni swobody  $df$ ,

d) obliczenie wartości  $\chi^2_{obl.}$ ,

e) ustalenie z tabeli rozkładu chi-kwadrat wartości krytycznej  $\chi^2(p, df)$ ,

f) odrzucenie hipotezy zerowej i przyjęcie hipotezy alternatywnej, jeśli:

$$\chi^2_{obl.} > \chi^2(p, df).$$

Przyjęte określenia wartości siły związku lub współczynnika korelacji przedstawia tabela 3.

*Tabela 3*

*Określenia siły związku zmiennych (korelacji rangowej)*

Wartości siły związku lub współczynnika korelacji rangowej	Określenie
$r = 0$	brak
$0 < r < 0,1$	nikła
$0,1 \leq r < 0,3$	słaba
$0,3 \leq r < 0,5$	przeciętna
$0,5 \leq r < 0,7$	wysoka
$0,7 \leq r < 0,9$	bardzo wysoka
$0,9 \leq r < 1$	niemal pełna
$r = 1$	pełna

Źródło: A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1987, s. 38.

Obliczeń liczebności i wartości procentowych odpowiedzi w ankiecie dla kadetów, wykonano, używając pakietu statystycznego SPSS. Natomiast obliczeń liczebności i wartości procentowych odpowiedzi w ankiecie dla kadry dydaktycznej oraz współczynników korelacji i wartości testów istotności dla obu ankiet autor rozprawy dokonał, używając pakietu statystycznego STATISTICA PL. Stąd też przedstawiona wcześniej procedura uległa uproszczeniu: należało odczytywać i interpretować obliczone przez program statystyczny wartości współczynników korelacji i wartości testu istotności – pod uwagę brano te współczynniki, dla których poziom istotności był mniejszy lub równy wartości  $p = 0,05$ . W przypadku gdy obliczony poziom istotności był niższy od wartości  $p=0,001$ , to w rozprawie ograniczano się do zapisu:  $p<0,001$ .

Przy poszukiwaniu zależności pomiędzy zmiennymi dokonywano również rekodowania stopni skal, np. stopni *zawsze i często*, *nigdy i rzadko*. Dokonano także kodowania wybranych pytań otwartych.

Wykaz metod badawczych w przyporządkowaniu do problemów szczegółowych przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4

*Wykaz metod badawczych zastosowanych do rozwiązania problemów szczegółowych*

Nr problemu	Szczegółowe problemy lub podproblemy badawcze	Metody badawcze					
		analiza literatury	analiza dokumentacji	wywiad pisemny (kadra)	wywiad pisemny (kadeci)	wywiad ustny	obserwacja
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Jakie czynniki wyznaczają racjonalizację procesu oceniania osiągnięć kadetów?	X					
2.	Czy proces oceniania kadetów kształtuje u nich poczucie nieobiektywności otrzymywanych ocen?				X	X	
	Czy ocena odczuwana jest jako sposób wyrażania osobistych preferencji wykładowcy wobec kadetów?				X	X	
	Jakie ocenianie stosują wykładowcy – wielokryterialne, czy oparte o kryterium poznawcze?			X	X		
	Czy ocenianie w szkole chorążych jest źródłem motywacji negatywnej?				X	X	

1	2	3	4	5	6	7	8
	Czy komunikaty wykładowców o ocenie zawierają informację o brakach odpowiedzi?					X	X
	Czy komunikaty wykładowców o ocenie zawierają informację o postępach w uczeniu się?					X	X
	Czy stosowane metody sprawdzania zapewniają wykładowcom i kadetom uzyskiwanie systematycznej informacji o osiągnięciach?			X			X
	Czy ocenianie osiągnięć kadetów cechuje się obiektywnością?		X	X	X		X
	Czy sytuacja sprawdzania jest źródłem dużego natężenia lęku u kadetów?					X	
3.	Czy kadra dydaktyczna formułuje cele operacyjne?		X	X			X
	Czy kadra dydaktyczna określa ustopniowane wymagania programowe?			X		X	X
	Czy kadra stosuje różne metody sprawdzania?		X	X			X
	Czy kadra dydaktyczna wyraża potrzebę kształtowania partnerskich stosunków z kadetami?					X	
4.	Jakich zmian należy dokonać w dokumentach normatywnych, aby umożliwić racjonalizację procesu oceniania kadetów?		X				
	Jakich zmian należy dokonać w programach kształcenia, aby umożliwić racjonalizację procesu oceniania kadetów?		X	X			
5.	Jakich zmian należy dokonać w bazie dydaktycznej szkoły, aby umożliwić racjonalizację procesu oceniania kadetów?		X			X	
6.	Czy istnieje i jaka jest siła współzależności pomiędzy wybranymi zmiennymi?			X			X

## 2.6. Organizacja i przebieg badań. Charakterystyka badanego środowiska

Główne badania, z wykorzystaniem wymienionych metod badawczych, przeprowadzono w Centrum Szkolenia Uzbrojenia i Elektroniki (CSUiE) w Olsztynie. Droga badań ankietowych dokonano ogólnej diagnozy stanu procesu oceniania w zakresie wybranych grup przedmiotów nauczanych w szkole chorążych:

1. Przedmioty ogólnotechniczne – elektryczne lub mechaniczne,
2. Przedmioty humanistyczne – historia, pedagogika wojskowa,
3. Przedmioty wojskowe – taktyka ogólna, zabezpieczenie logistyczne,

a następnie obiektem bardziej szczegółowych badań uczyniono ocenianie osiągnięć w zakresie dwóch reprezentatywnych przedmiotów: taktyka ogólna oraz pracownia podstaw elektrotechniki (w mniejszym zakresie).

Pierwszy przedmiot jest realizowany w tej samej liczbie godzin i według zbliżonych programów kształcenia w każdej szkole chorążych o profilu technicznym, dlatego też propozycje zmian procesu kształcenia wypracowane w CSUiE będą mogły mieć zastosowanie w innych szkołach chorążych. Drugi przedmiot jest typowym przedmiotem praktycznym, występującym w każdej średniej szkole technicznej kształcącej specjalistów w zakresie sprzętu uzbrojenia, łączności czy radiolokacji. Organizacja, metody, formy i środki zajęć tego przedmiotu są charakterystyczne dla innych przedmiotów praktycznych ogólnotechnicznych oraz części praktycznej niektórych przedmiotów specjalistycznych – budowy i eksploatacji sprzętu. Stąd też wypracowane propozycje zmian w ocenianiu osiągnięć będą mogły być zastosowane nie tylko w procesie nauczania-uczenia się tego przedmiotu.

W celu uzyskania próby umożliwiającej weryfikację hipotezy szczegółowej nr 6 (dotyczącej współzależności pomiędzy zmiennymi), dodatkowo powiększono liczbę osób badanych o kadetów z Centrum Szkolenia Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu (CSWRiA). Umożliwiło to również porównywanie wybranych wyników badań kadetów obu szkół.

W badaniach ankietowych w CSUiE dążono do przeprowadzenia badań statystycznych pełnych, stąd też objęto nimi 93 kadetów, co stanowiło 91% aktualnej liczby całej populacji kadetów Centrum. Grupy kadetów, które wypełniały ankiety liczyły po 15-25 osób, co ułatwiło autorowi rozprawy zarówno ustne przedstawienie celu i znaczenia badań, wyjaśnienie potrzeby rzetelności wypełniania ankiet, jak i umożli-

wiło udzielenie odpowiedzi na zadawane pytania. Natomiast badaniami w CSWRiA objęto większość ówczesnego stanu kadetów Centrum – 127 osób, co stanowiło 79% populacji tej szkoły. Jednak po odrzuceniu niestarannie wypełnionych ankiet dalszej analizie podlegały kwestionariusze 115 kadetów. Autor rozprawy również bezpośrednio organizował i nadzorował wypełnianie kwestionariuszy ankiet przez kadetów. Miejscem wypełniania ankiet była sala konferencyjna, stąd też warunki udzielania odpowiedzi na pytania ankietowe były mniej sprzyjające niż w CSUiE.

Badania ankietowe kadry dydaktycznej również przeprowadzono w CSUiE i CSWRiA oraz dodatkowo w Centrum Szkolenia Wojsk Lądowych i Logistyki (CSWLiL) w Poznaniu. Próba badanej, drogą ankietowania, populacji kadry dydaktycznej wyniosła 74 osoby. Ankiety wypełniło: w CSUiE – 38 oficerów (ok. 76% populacji), w CSWRiA – 15 oficerów (94% populacji), w CSWLiL – 21 oficerów (75% populacji Cyklu Taktyki i Cyklu Technicznego). Kwestionariusze ankiet zostały przeprowadzone poprzez kierowników cykli. Ankiety były skierowane do ściśle określonej zbiorowości oficerów:

- prowadzących zajęcia z kadetami w cyklach przedmiotowych,
- posiadających wykształcenie wyższe drugiego stopnia.

Treść ankiet wywołała zainteresowanie części respondentów, a niektórzy z nich podczas okazjonalnych spotkań w Centrum w Olsztynie dzielili się swoimi spostrzeżeniami. W Cyklu Taktyki CSWLiL ankiety sprowokowały żywe dyskusje dotyczące złożoności problematyki oceniania<sup>1</sup>.

Założono, że wyniki badań ankietowych będą odnosiły się do badanej próby kadetów i wykładowców, co z jednej strony ograniczyło zasięg końcowych wniosków z badań, ale jednocześnie gwarantowało ich wiarygodność i pozwoliło na uniknięcie ewentualnych błędnych uogólnień<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Informacja kierownika Cyklu Taktyki.

<sup>2</sup> W przypadku gdy przeprowadzenie badań wyczerpujących (czyli na populacji wszystkich kadetów w szkołach wojskowych i wszystkich wykładowców w tych szkołach) lub częściowych z doбором losowym jest niemożliwe, wyniki badań mogą być uogólnione co najwyżej na inne zbiorowości o zbliżonej strukturze pod względem zmiennych istotnych dla danych badań. Zob. Cz. Nowaczyk, op. cit., s. 140.

Badania metodą obserwacji dotyczyły siedmiu zajęć z przedmiotów teoretycznych i praktycznych w cyklach ogólnotechnicznych oraz zajęć z taktyki ogólnej w CSUiE.

Wywiad ustny przeprowadzono z kierownikiem Cyklu Taktyki i Zabezpieczenia Logistycznego (Cyklu TiZL), kierownikiem Cyklu Elektroradiotechnicznego (Cyklu ERT), wykładowcami przedmiotów taktyka ogólna i zabezpieczenie logistyczne (CSUiE) oraz z kierownikiem Cyklu Taktyki CSWLiL. Ponadto w pracy wykorzystano uwagi, wskazówki pracowników naukowo-dydaktycznych Katedry Taktyki Ogólnej Akademii Obrony Narodowej oraz kadry dydaktycznej CSUiE.

Wywiad ustny z kadetami, w formie swobodnej rozmowy, przeprowadzano po zakończeniu obserwacji zajęć oraz po wypełnieniu ankiet. Ponadto zbierano uwagi kadetów przekazywane w trakcie innych spotkań.

Większość badań wykonano w 1996 i 1997 roku.

Strukturę badanej kadry dydaktycznej (liczebność, procent) przedstawiono ze względu na:

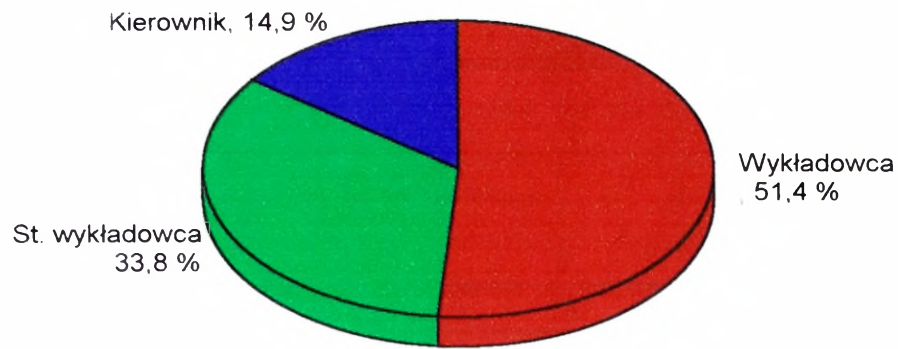
- ◆ zajmowane stanowisko służbowe (tab. 5, rys.7),
- ◆ nauczany przedmiot (tab. 6, rys. 8),
- ◆ staż pracy na stanowisku dydaktycznym (tab. 7, rys. 9),
- ◆ wiek (tab. 8, rys. 10),
- ◆ ukończony kierunek studiów (tab. 9, rys. 11),
- ◆ posiadanie kwalifikacji pedagogicznych (tab. 10, rys. 12).

*Tabela 5*

***Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na zajmowane stanowisko służbowe***

Stanowisko	Liczebność	%
Wykładowca	38	51,4
Starszy wykładowca	25	33,8
Kierownik	11	14,9
Razem	74	100,0

*Źródło: opracowanie własne.*



**Rys. 7. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na zajmowane stanowisko służbowe**

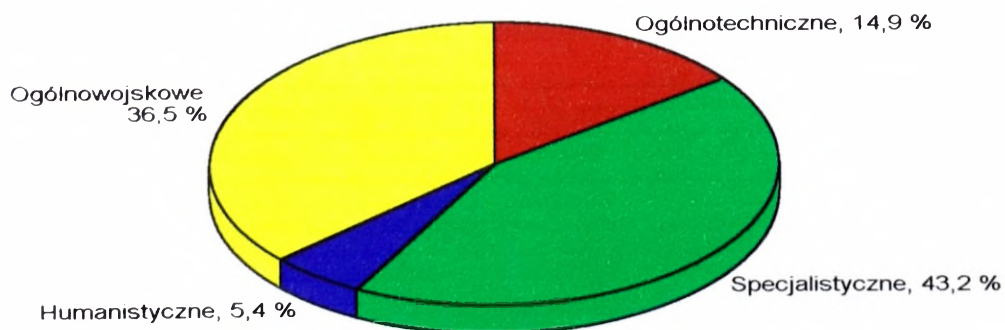
Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 6**

**Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na nauczany przedmiot**

Przedmioty	Liczebność	%
Ogólnotechniczne	11	14,9
Specjalistyczne	32	43,2
Humanistyczne	4	5,4
Wojskowe	27	36,5
Razem	74	100,0

Źródło: opracowanie własne.



**Rys. 8. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na nauczany przedmiot**

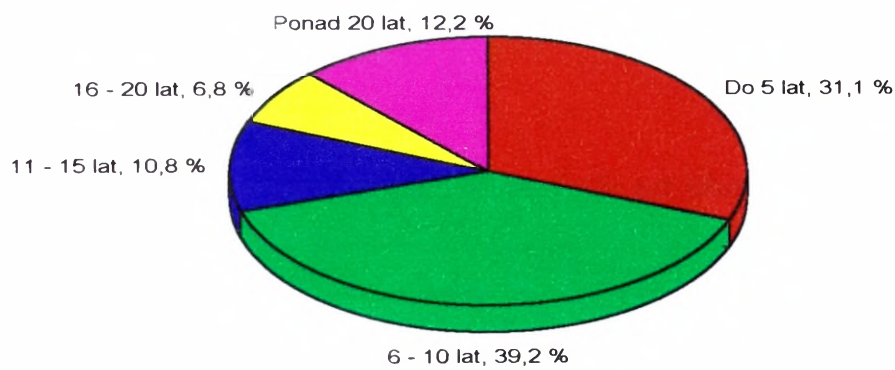
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7

**Struktura badanej kadry ze względu na staż pracy na stanowisku dydaktycznym**

Staż pracy dydaktycznej	Liczebność	%
Do 5 lat	23	31,1
6-10 lat	29	39,2
11-15 lat	8	10,8
16-20 lat	5	6,8
Ponad 20 lat	9	12,2
Razem	74	100,0

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 9. Struktura badanej kadry ze względu na staż pracy na stanowisku dydaktycznym

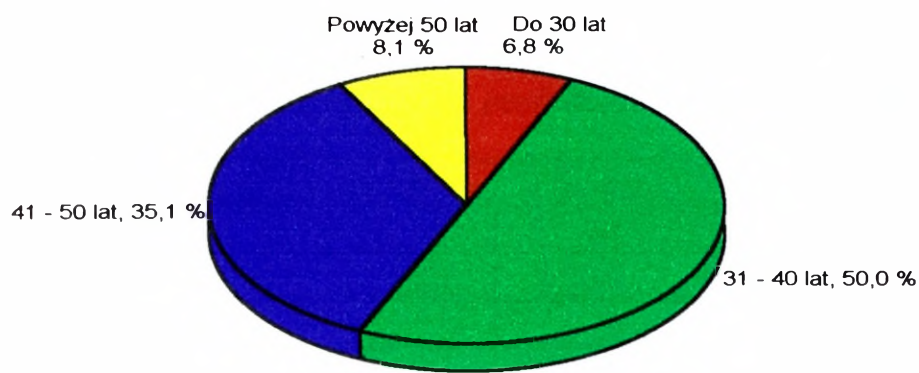
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8

**Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na wiek**

Wiek	Liczebność	%
Do 30 lat	5	6,8
31-40 lat	37	50,0
41-50 lat	26	35,1
Powyżej 50 lat	6	8,1
Razem	74	100,0

Źródło: opracowanie własne.



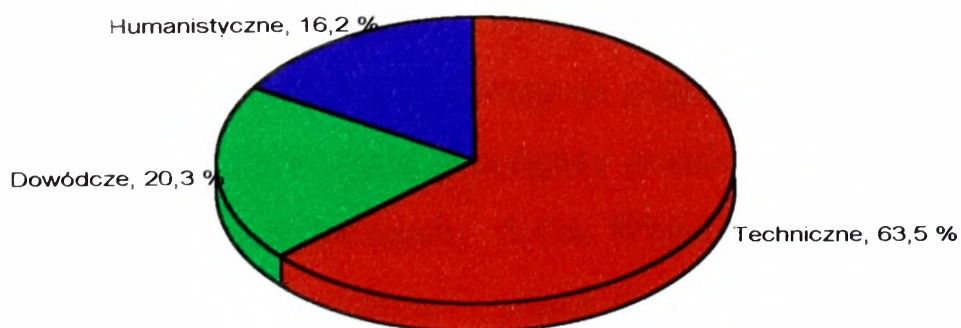
**Rys. 10. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na wiek**  
 Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 9**

**Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na ukończony kierunek studiów**

Ukończone studia	Liczebność	%
Techniczne	47	63,5
Dowódczo-sztabowe	15	20,3
Humanistyczne	12	16,2
Razem	74	100,0

Źródło: opracowanie własne.



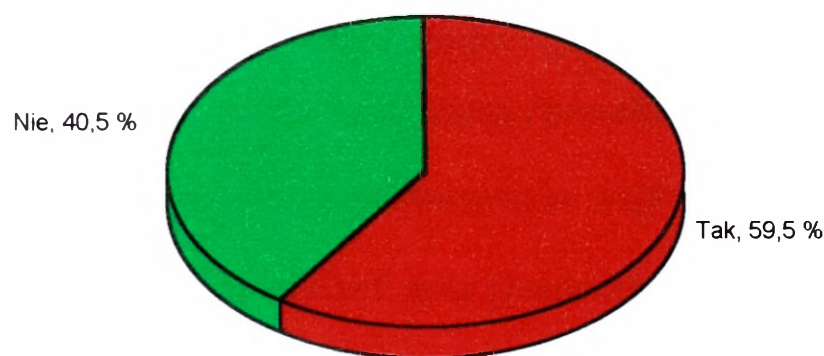
**Rys. 11. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na ukończony kierunek studiów**  
 Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10

*Struktura badanej kadry ze względu na posiadanie kwalifikacji pedagogicznych*

Kwalifikacje pedagogiczne	Liczebność	%
Tak	44	59,5
Nie	30	40,5
Razem	74	100,0

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 12. *Struktura badanej kadry ze względu na posiadanie kwalifikacji pedagogicznych*  
Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych tabel i rysunków wynika, że wśród badanej kadry wykładowcy stanowili ponad połowę próby (51,4%), a starsi wykładowcy jej trzecią część (33,8%). Natomiast kadre kierowniczą reprezentowało 14,9% osób. Najliczniejszą grupą, ze względu na nauczany przedmiot, była grupa kadry dydaktycznej nauczająca przedmiotów specjalistycznych (43,2%), następnie grupa kadry nauczająca przedmiotów wojskowych (36,5%). Oficerowie nauczający przedmiotów technicznych stanowili 14,9% badanych, a humanistycznych – 5,4%. Wśród kadry przeważali oficerowie z niezbyt długim stażem dydaktycznym – ponad dziesięcioletni okres pracy dydaktycznej deklarowało tylko 29,8% kadry, w tym okresy: 11-20 lat – 17,6%, ponad 20 lat – 12,2% kadry. Oficerów ze stażem do 5 lat było 31,1%, a oficerów ze stażem 6-10 lat – czyli tych, którzy stanowili najliczniejszą grupę przy tak ustalonej klasyfikacji – 39,2%.

W badanych centrach szkolenia dominują oficerowie w przedziale wieku 31-40 lat (50%) i następnie w wieku 41-50 lat (35,1%). Oficerów w wieku powyżej 50 lat było 8,1%, a oficerów w wieku do 30 lat – 6,8%. Większość oficerów ukończyła studia o kierunku technicznym (63,5%) – oficerowie ci pracują zarówno w cyklach ogólnotechnicznych, specjalistycznych, jak i taktycznych, gdzie nauczają przedmiotów logistycznych. Pozostali oficerowie ukończyli studia dowódczo-sztabowe (20,3%) lub humanistyczne (16,2%). Ponad połowa oficerów (59,5%) zadeklarowała posiadanie kwalifikacji pedagogicznych – uzyskanych na studiach magisterskich bądź podyplomowych lub uczestnicząc w kursach w Wojewódzkich Ośrodkach Metodycznych.

Reasumując, typowy respondent ankiety jest wykładowcą o stażu dydaktycznym do 10 lat, najczęściej uczy przedmiotów specjalistycznych lub wojskowych, przeważnie jest absolwentem uczelni technicznej i posiada kwalifikacje pedagogiczne.

Strukturę badanych kadetów przedstawiono ze względu na:

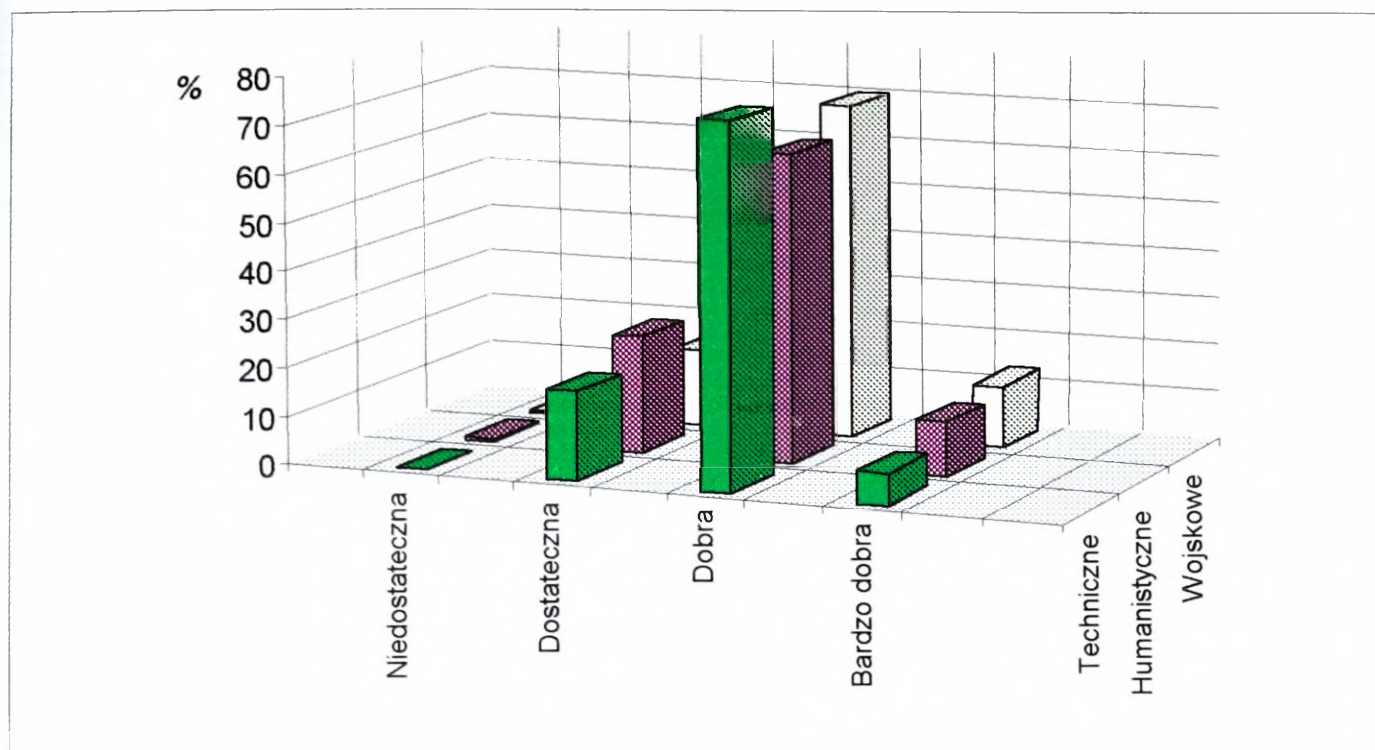
- ◆ ocenę średnią z poszczególnych grup przedmiotów (tab. 11, rys. 13),
- ◆ posiadane wykształcenie (tab. 12, rys. 14),
- ◆ rok nauki (tab. 13, rys. 15),
- ◆ motywy wyboru szkoły chorążych (tab. 14, rys. 16).

*Tabela 11*

*Struktura badanych kadetów ze względu na ocenę średnią*

Przedmioty	Ocena kadetów							
	niedostateczna		dostateczna		dobra		bardzo dobra	
	Liczebność	%	Liczebność	%	Liczebność	%	Liczebność	%
Techniczne	0	0	34	18,3	139	75,2	12	6,5
Humanistyczne	1	0,5	45	24,2	120	64,2	21	11,2
Wojskowe	1	0,5	30	16,1	131	70,2	24	12,9

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 13. Struktura badanych kadetów ze względu na średnią ocenę z poszczególnych grup przedmiotów

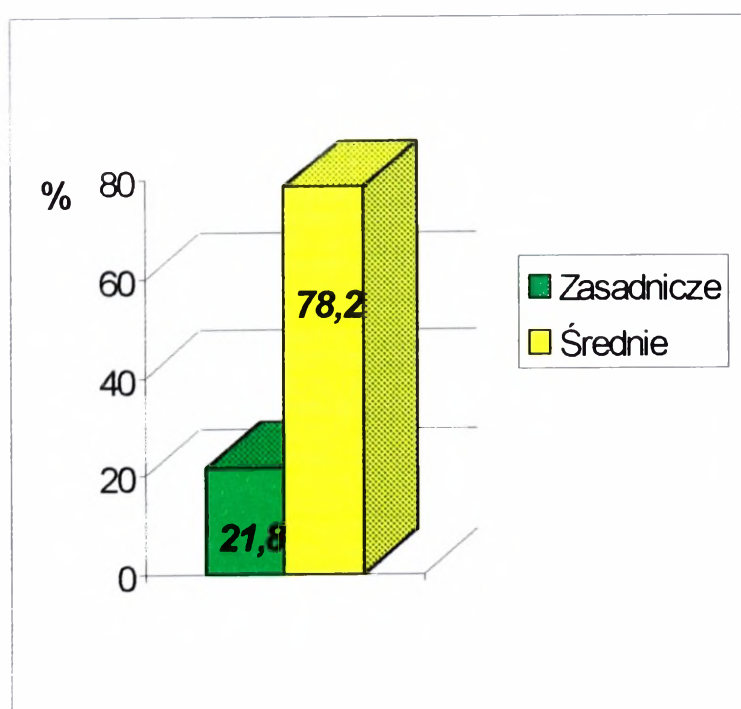
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 12

*Struktura badanych kadetów ze względu na wykształcenie*

Wykształcenie	Liczebność	%
Zasadnicze	45	21,8
Średnie	161	78,2
Razem	206	100

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 14. Struktura badanych kadetów ze względu na wykształcenie

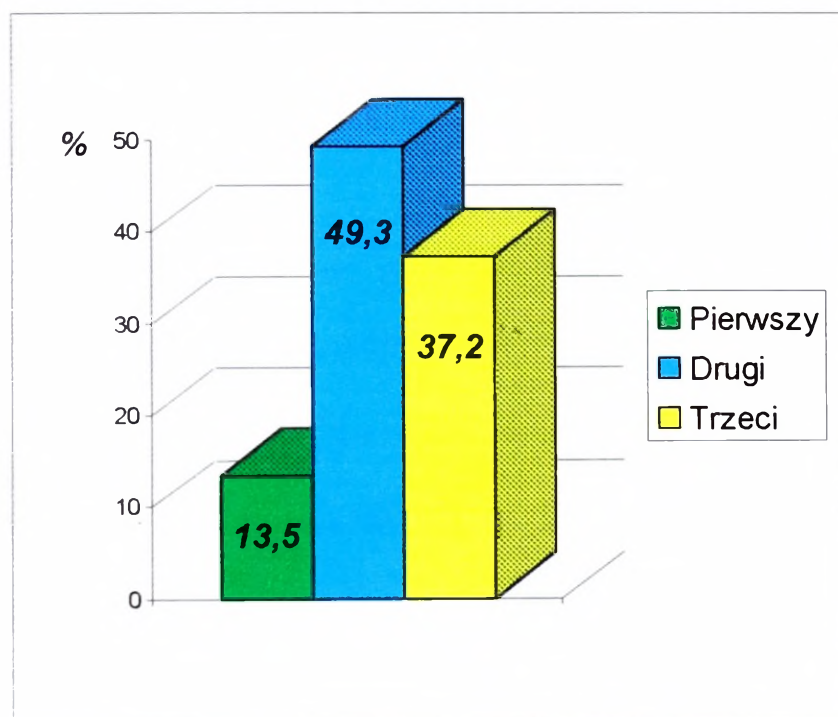
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 13

*Struktura badanych kadetów ze względu na rok nauki*

Rok nauki	Liczebność	%
Pierwszy	28	13,5
Drugi	102	49,3
Trzeci	78	37,2
Razem	208	100

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 15. Struktura badanych kadetów ze względu na rok nauki

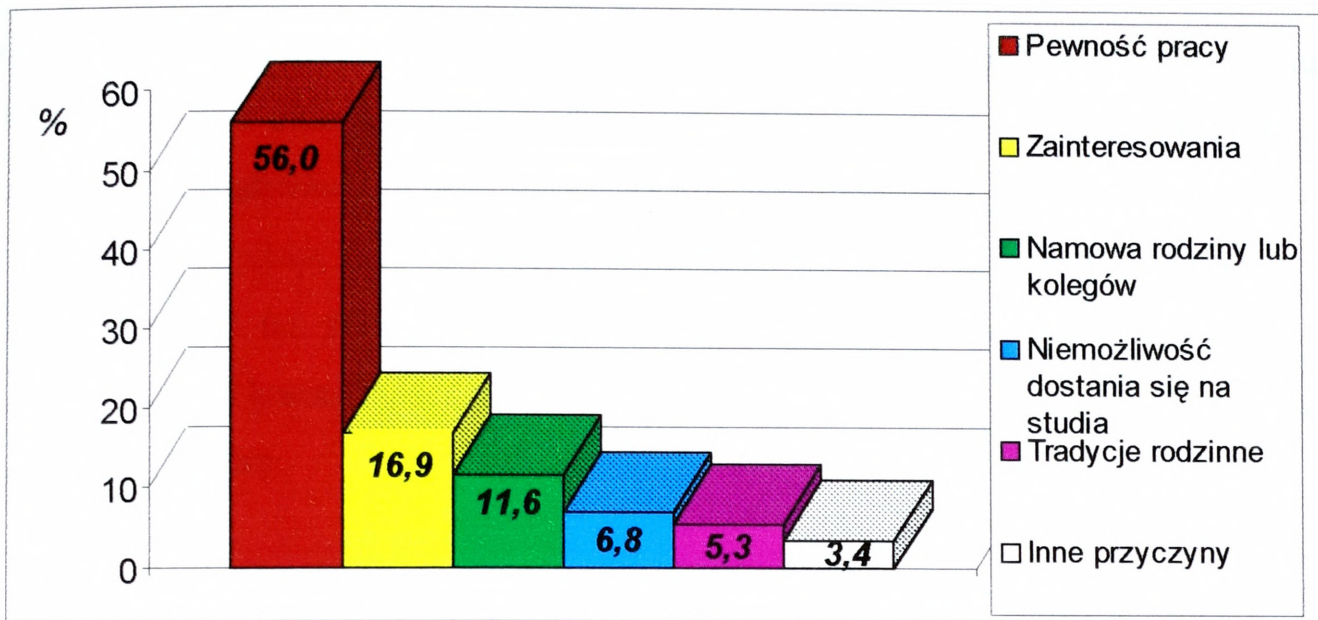
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 14

*Struktura badanych kadetów ze względu na motywy wyboru szkoły chorążych*

Motywy wyboru szkoły	Liczebność	%
Pewność pracy	111	56,0
Zainteresowania	35	16,9
Namowa rodziny lub kolegów	24	11,6
Niemożność studiowania	14	6,8
Tradycje rodzinne	11	5,3
Inne	8	3,4
Razem	203	100,0

Źródło: opracowanie własne.



*Rys. 16. Struktura badanych kadetów ze względu na motywy wyboru szkoły chorążych*  
*Źródło: opracowanie własne.*

Badani kadeci najczęściej, w zakresie poszczególnych grup przedmiotów, swoją wiedzę i umiejętności oceniali stopniem dobrym:

- w zakresie przedmiotów technicznych – 75,2% kadetów,
- w zakresie przedmiotów humanistycznych – 64,2% kadetów,
- w zakresie przedmiotów wojskowych – 70,2% kadetów.

Ocenę dostateczną kadeci wskazywali najczęściej w zakresie przedmiotów humanistycznych (24,2%), ocenę bardzo dobrą w zakresie przedmiotów wojskowych (12,9%) i humanistycznych (11,2%). Wykształcenie zasadnicze w okresie badań ankietowych posiadało 21,8% kadetów, a średnie 78,2% badanych. Największą grupę stanowili kadeci drugiego roku (49,3%), mniejszą kadeci trzeciego roku (37,2%). Najmniej kadetów kształciło się na pierwszym roku (13,5%), co było związane ze znacznym ograniczeniem naboru kandydatów na żołnierzy zawodowych do badanych szkół chorążych.

Badanych kadetów sklasyfikowano także ze względu na motywy wyboru szkoły chorążych. Stwierdzono, że motywem najważniejszym dla większości kadetów jest nie zainteresowanie zawodem dowódcy czy technika (wskazało ten motyw tylko 16,9% badanych), lecz pewność pracy. Ten motyw wyboru szkoły wskazało aż 56% kadetów. Trzecim najczęściej wskazywanym motywem była namowa rodziny lub kolegów (11,6%), a kolejnymi motywami była niemożność dostania się na studia (6,8%), tradycje rodzinne (5,3%). Inne motywy wskazało (3,4%). Wyniki te znaczą, że tylko jedna

szósta badanych kadetów posiadała w chwili rozpoczęcia szkoły w mniejszym lub większym stopniu ukierunkowaną pozytywną motywację wewnętrzną, mającą wpływ na uczenie się kadetów i ułatwiającą wykładowcy nauczanie. Zapewne czynnik ten w jakimś stopniu rzutuje także na postrzeganie przez kadetów czynności związanych z ocenianiem. Fakt ten świadczy także o niedoskonałości procesu naboru kadetów do badanych szkół i konieczności, już drogą innych badań, ustalenia przyczyn i usprawnienia tego procesu.

### 3. NIEDOMAGANIA PROCESU OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW

W rozdziale tym, autor rozprawy zamierza przedstawić te wyniki badań, które pozwolą zweryfikować hipotezę szczegółową nr 2 – wyniki charakteryzujące proces oceniania kadetów oraz jego niedomagania. Jednocześnie przedstawione zostaną analizy statystyczne – pozwalające odrzucić bądź przyjąć założone w hipotezie szczegółowej nr 6 współzależności pomiędzy zmiennymi.

#### 3.1. Ocenianie a inne czynności wykładowcy

W procesie kształcenia kadetów ocenianie osiągnięć jest jedną z wielu czynności wykładowcy, które są ukierunkowane na rozwój ich osobowości. O końcowym efekcie – osiągnięciach poznawczych, psychomotorycznych i motywacyjnych kadetów decyduje jakość realizacji wszystkich działań w procesie nauczania-uczenia się. W celu ustalenia czynników, które w największym stopniu negatywnie wpływają na uczenie się kadetów oraz rangi wśród tych czynników czynności oceniania, w ankiecie poproszono kadetów o wybór do trzech spośród ośmiu czynników, które, ich zdaniem, w największym stopniu negatywnie wpływają na zachowania, przekonania i odczucia wobec przedmiotów szkolnych i szkoły. O inne czynniki, ważne zdaniem kadetów, zapytano ich w pytaniu otwartym.

Porangowane wyniki badania kadetów obu szkół przedstawia tabela 15. Najwięcej kadetów (65,8%) negatywnie oceniło sposób przedstawiania treści zajęć przez wykładowców. Na czynniki: *niesprawiedliwe ocenianie* oraz *niewłaściwy stosunek wykładowcy* wskazało po 50,0% kadetów. Ponad trzecia część kadetów (36,3%) zwróciła uwagę na *brak jasnego określenia celów i przedstawienia użyteczności treści zajęć*. Jest to prawdopodobnie efektem lekceważenia przez część wykładowców motywacyjnej roli sprecyzowanych, zrozumiale przedstawionych (najlepiej operacyjnie) celów w procesie kształcenia. Świadczy to także o tym, że kadeci chcą być podmiotami w procesie kształcenia. *Niepełna wiedza fachowa* wykładowcy negatywnie wpływa na 26,3% respondentów. Natomiast *zbyt wysokie lub zbyt niskie wymagania* są negatywnie postrzegane przez 20% badanych. Odpowiedź: *niezauważanie postępów w na-*

uce wybrało 16,8% kadetów, także podobna liczba osób wskazała brak możliwości samodzielnej, twórczej, aktywnej pracy w czasie zajęć (16,3%). Jeszcze inne negatywnie oddziałujące czynniki wskazało 30,8% badanych. Wśród nich najczęściej powtarzały się: brak związku treści zajęć z praktyką w przyszłej pracy, zbędność niektórych przedmiotów, niewłaściwe zachowanie się przełożonych, brak czasu na naukę własną.

Tabela 15

**Czynniki, które w największym stopniu negatywnie wpływają na zachowania i odczucia kadetów wobec szkoły (kadeci CSUiE, CSWRiA razem)**

Czynniki	Rozkład odpowiedzi	
	liczebność	%
1. Nieciekawe, niezrozumiałe przedstawianie treści zajęć	125	65,8
2. niesprawiedliwe ocenianie	95	50,0
3. Niewłaściwa postawa, stosunek wykładowcy do kadeta	95	50,0
4. Brak jasnego określenia celów i ukazania użyteczności treści zajęć	69	36,3
5. Niepełna wiedza fachowa wykładowcy	50	26,3
6. Zbyt wysokie lub zbyt niskie wymagania	38	20,0
7. Niezauważanie postępów w nauce	32	16,8
8. Brak możliwości samodzielnej, twórczej, aktywnej pracy w czasie zajęć	31	16,3
9. Inne – razem	64	30,8

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane wskazują, że proces oceniania wymaga diagnozy i ewentualnego usprawnienia. Jednocześnie dane te przypominają, że potrzeba badań procesu kształcenia i jego doskonalenia nie dotyczy tylko kwalifikowania osiągnięć. Zapewne rezerwy poprawy efektywności tkwią przede wszystkim w jednoczesnym ograniczaniu wszystkich niedomagań procesu kształcenia. Jednak bez poprawy regulacyjnej funkcji sprawiedliwego oceniania oraz powiększania wartości informacyjnej i motywacyjnej oceny, proces optymalizacji jakości pracy wykładowcy będzie trudny do zrealizowania.

### 3.2. Obiektywność oceniania

Związek obiektywności oceniania z jej wartością informacyjną i motywacyjną wydaje się oczywisty<sup>1</sup>. Jednak związek ten jest pozytywny tylko wtedy, gdy ocena:

1. Jest obiektywnie ustalona przez wykładowcę,
2. Jest obiektywna w opinii kadetów.

Drugie założenie wymaga komentarza. Być może proces oceniania przez wykładowcę był analityczny i dokładny, a ocena ściśle odzwierciedlała wiedzę i umiejętności danego kadeta. Jeśli jednak w odczuciu kadeta, z różnych przyczyn, jest niesprawiedliwa, nieadekwatna do poziomu własnych osiągnięć, to nie wpłynie pozytywnie na motywację uczenia się i nie spełni założonych funkcji.

W praktyce szkolnej, jak już wskazano, dokonując analizy literatury, oceny często mają charakter subiektywny. Wprawdzie W. Okoń stwierdza, że jest niemal niemożliwością uniknąć subiektywności w ocenianiu, gdyż tkwi ona w naturze wszelkiego oceniania<sup>2</sup>, ale tym bardziej należy dążyć do jego obiektywizacji.

Spośród właściwości oceniania składających się na obiektywność, najbardziej odczuwalny i możliwy do zaobserwowania przez kadetów jest brak lub ograniczoność obiektywności sytuacji sprawdzania i trafności sprawdzania. Stąd też zamiennie używane wśród kadetów takie pojęcia, jak obiektywność i sprawiedliwość oceniania wiążą się głównie z tymi właściwościami. Przy czym dla kadetów przyczyną uznania oceniania za niesprawiedliwe są zewnętrzne, najłatwiej obserwowalne czynności związane z ocenianiem. Proces oceniania kadeci mogą uznać za niesprawiedliwy w przypadku:

- zmienności kryteriów i norm oceniania,
- braku jawności kryteriów i norm oceniania,
- zbyt wysokich wymagań,
- niereprezentatywności pytań sprawdzających,
- pytań sprawdzających nie związanych z treścią nauczania,

<sup>1</sup> Problematykę obiektywności przedstawiono w pkt. 1.7.2 rozprawy.

<sup>2</sup>W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1971, s. 316.

- ograniczenia czasu sprawdzania,
- negatywnych komentarzy wykładowcy,
- niezycziwej atmosfery w czasie sytuacji sprawdzania.

W celu określenia opinii kadetów o obiektywności otrzymywanych przez nich ocen, przeprowadzono wywiad techniką ankiety (załącznik 2). Kadetów zapytano o:

- częstość występowania u nich poczucia niesprawiedliwości oceniania,
- częstość, ich daniem, otrzymywania zawyżonej bądź zaniżonej oceny.

Jak wynika z tabeli 16 oraz rysunku 17 – z problemem niesprawiedliwego oceniania w CSUiE (deklaracje *czasami, często, zawsze*) spotkało się:

- w przedmiotach technicznych – 48,7% kadetów;
- w przedmiotach humanistycznych – 64,3% kadetów;
- w przedmiotach wojskowych 32,9% – kadetów.

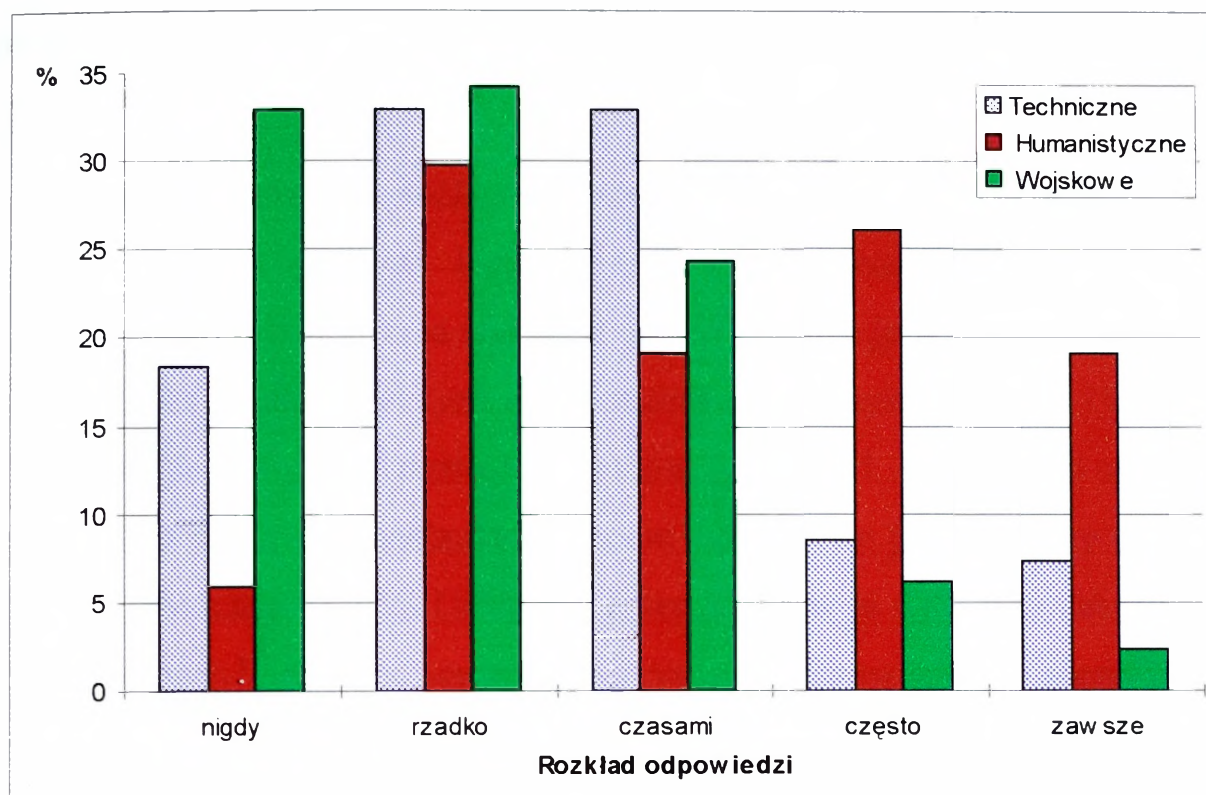
**Tabela 16**

**Częstość poczucia u kadetów CSUiE niesprawiedliwości oceniania**

Przedmioty	Rozkład odpowiedzi									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%
Techniczne	15	18,3	27	32,9	27	32,9	7	8,5	6	7,3
Humanistyczne	5	5,9	25	29,8	16	19,1	22	26,1	16	19,1
Wojskowe	27	32,9	28	34,2	20	24,4	5	6,1	2	2,4

*Źródło: opracowanie własne.*

Porównując otrzymane wyniki, można zauważyć, że w odczuciu kadetów wykładowcy przedmiotów humanistycznych i technicznych częściej oceniali niesprawiedliwie niż wykładowcy przedmiotów wojskowych. O ile takie odczucie *często* i *zawsze* w czasie zajęć z przedmiotów wojskowych odczuwało tylko 8,5% kadetów, to dla przedmiotów humanistycznych liczba takich deklaracji wynosiła aż 45,2%, a dla przedmiotów technicznych 15,8%.



Rys. 17. Częstość poczucia u kadetów CSUiE niesprawiedliwości oceniania

Źródło: opracowanie własne.

Należy podkreślić, że deklarowane odczucia kadetów mają wysoce subiektywny charakter, ale, jak zauważa J. Reykowski, to właśnie taki, a nie obiektywny odbiór rzeczywistości jest motywem działania człowieka<sup>1</sup>. Poza tym, jak trafnie zauważa W. Okoń, oceny: „Prawdziwie wychowawczą wartość mają wtedy, gdy są słuszne w przekonaniu nauczyciela, sprawiedliwe w przekonaniu uczniów i zgodne ze społecznie przyjętymi kryteriami ocen. Zlekceważenie któregokolwiek z trzech wymienionych czynników podważa sens i wartość wszelkiego sprawdzania osiągnięć”<sup>2</sup>. Stąd też tak ważne powinno być dążenie wykładowcy do uzyskania akceptacji przez kadetów ustalonych wymagań i reguł oceniania poprzez ich wyjaśnienie, jawne stosowanie oraz krótki słowny lub pisemny komentarz uzasadniający ocenę w skali ocen czy punktów.

E. Łapiński w przeprowadzonych badaniach stwierdził, że ocena i sytuacja sprawdzania traktowane są również jako środek walki z uczniem, co sprzyja także poczuciu lęku, niesprawiedliwości i zniechęcenia. Aż 10,2% do 39,1% badanych nauczycieli miało często konflikty z uczniami. Natomiast w czasie badań, jakie wykonano w Akademii Marynarki Wojennej, potrzebę obiektywizmu wskazało 91,6% bada-

<sup>1</sup> J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii ...*, op. cit., s. 89.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie ...*, op. cit., s. 152.

nej próby słuchaczy, ale tylko 50,5% stwierdziło, że nauczyciele są wystarczająco obiektywni<sup>1</sup>.

W celu zbadania, czy rozkład poczucia niesprawiedliwości oceniania w zakresie przedmiotów wojskowych różni się istotnie pomiędzy kadetami CSUiE i CSWRiA, dokonano grupowania wyników, przedstawiając je w tabeli wielodziennej i obliczając właściwe dla przyjętych skal pomiarowych statystyki (tab. 17). Obliczona wartość testu  $\chi^2 = 47,31$  na poziomie istotności  $p < 0,001$  świadczy o statystycznie istotnej różnicy pomiędzy rozkładami (poziom istotności  $p$  jest mniejszy od wartości przyjętej za graniczną – 0,05). Ocenianie przez kadetów w CSUiE w zakresie przedmiotów wojskowych jest więc statystycznie rzadziej odczuwane jako niesprawiedliwe niż przez kadetów w CSWRiA.

*Tabela 17*

*Poczucie u kadetów niesprawiedliwości oceniania w przedmiotach wojskowych a rodzaj szkoły chorążych*

Szkoła	Rozkład odpowiedzi					Razem
	nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze	
CSUiE	27	28	20	5	2	82
%	32,9	34,2	24,4	6,1	2,4	100
CSWRiA	7	19	18	30	22	96
%	7,3	19,8	18,8	31,2	22,9	100
Wartość testu istotności						
$\chi^2 = 47,31$			df = 4		p < 0,001	

*Źródło: opracowanie własne.*

Analizowane powyżej wyniki dotyczyły poszczególnych grup przedmiotów. W celu uzyskania danych dotyczących konkretnych przedmiotów, poproszono kadetów o wymienienie po 1-3 przedmiotów, których wykładowcy:

- oceniali sprawiedliwie,
- oceniali niesprawiedliwie.

<sup>1</sup> Z. Tkacz, Problemy kształcenia w AMW w opinii studentów, (W:) Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej Tom XXVI, AMW, Gdynia 1993.

Tabela 18 przedstawia wskazania takich przedmiotów pogrupowane ze względu na rodzaj szkoły. Przynajmniej jeden przedmiot oceniany sprawiedliwie wymieniło aż 86,0% kadetów CSUiE. Znacząco rzadziej wymieniali taki przedmiot kadeci CSWRiA – 63,5%. Oznaczać to może, że kadeci CSUiE spotykają się częściej z wykładowcami, którzy obiektywnie oceniają lub kadeci ci są mniej skłonni negatywnie oceniać wykładowców. Różnice w wynikach są istotne statystycznie (wartość testu  $\chi^2=13,43$ ; poziom istotności  $p < 0,001$ ).

Tabela 18

*Liczba kadetów (ze względu na szkołę), którzy wskazali przedmioty, których wykładowcy oceniali sprawiedliwie*

Szkoła	Brak wskazania	Wskazanie 1-3 przedmiotów	Razem
CSUiE	13	80	93
%	13,0	<b>86,0</b>	100
CSWRiA	42	73	115
%	36,5	<b>63,5</b>	100
Razem	55	153	208
Wartość testu istotności			
$\chi^2 = 13,43$		df = 1	p < 0,001

*Źródło: opracowanie własne.*

Kadeci obu szkół wskazali również 1-3 przedmioty, których wykładowcy oceniali niesprawiedliwie. Takich wskazań było razem 64,4%, czyli o 9,8% mniej niż w przypadku wskazań przedmiotów, których wykładowcy oceniali sprawiedliwie (73,6%). Statystycznie istotnej różnicy pomiędzy szkołami nie stwierdzono. W celu określenia przedmiotów w CSUiE, których wykładowcy oceniali najbardziej sprawiedliwie zliczono te, które zostały wskazane przez co najmniej 5 kadetów (tab. 19).

Najczęściej wybierany był przedmiot specjalistyczny budowa i eksploatacja sprzętu prowadzony w 32, 31, 22 i 21 plutonie oraz przedmioty ogólnotechniczne: podstawy elektrotechniki (15 osób), maszyny elektryczne (9 osób), pracownia elektryczna (7 osób), podstawy elektroniki (6 osób). Wskazywano również przedmiot zabezpieczenie logistyczne oraz przedmiot historia.

Tabela 19

*Przedmioty, które wskazało co najmniej pięciu kadetów jako sprawiedliwie oceniane przez wykładowców CSUiE*

Przedmiot	Liczba osób, które wskazały przedmiot
Budowa i eksploatacja sprzętu	16
Podstawy elektrotechniki	15
Budowa i eksploatacja sprzętu	14
Budowa i eksploatacja sprzętu	12
Maszyny elektryczne	9
Pracownia elektryczna	7
Historia	6
Podstawy elektroniki	6
Zabezpieczenie logistyczne	5

*Źródło: opracowanie własne.*

Liczby kadetów (ze względu na szkołę) wskazujących przedmioty, których wykładowcy oceniali najbardziej niesprawiedliwie przedstawia tabela 20.

Tabela 20

*Przedmioty, które wskazało co najmniej pięciu kadetów jako niesprawiedliwie oceniane przez wykładowców CSUiE*

Przedmiot	Liczba osób, które wskazały przedmiot
Pedagogika wojskowa	26
Historia	19
Technika cyfrowa	12
Wiedza o społeczeństwie	11

*Źródło: opracowanie własne.*

Są to przedmioty, oprócz jednego, humanistyczne: pedagogika wojskowa (26 osób), historia (19 osób), wiedza o społeczeństwie (11 osób). Również negatywnie kadeci odnieśli się do sposobu oceniania wykładowcy przedmiotu technika cyfrowa (12 osób). Przedmioty wskazane przez kadetów w tabelach mają swoje odzwierciedlenie we wcześniej przedstawionych wynikach badań, które wskazują na bardziej negatywny obraz grupy przedmiotów humanistycznych niż technicznych. Natomiast

przedmioty wojskowe nie wyróżniają się tutaj jako oceniane szczególnie sprawiedliwie bądź niesprawiedliwie. Po 2-3 kadetów negatywnie wskazywało na taktykę ogólną, regulaminy i musztrę, zabezpieczenie bojowe, lecz te niewielkie liczby wskazań nie przekroczyły ustalonego progu 5 osób. Ogółem razem z pojedynczymi wskazaniami, kadeci wymienili 21 przedmiotów, wartościując je negatywnie, oraz 19 przedmiotów, oceniając je pozytywnie.

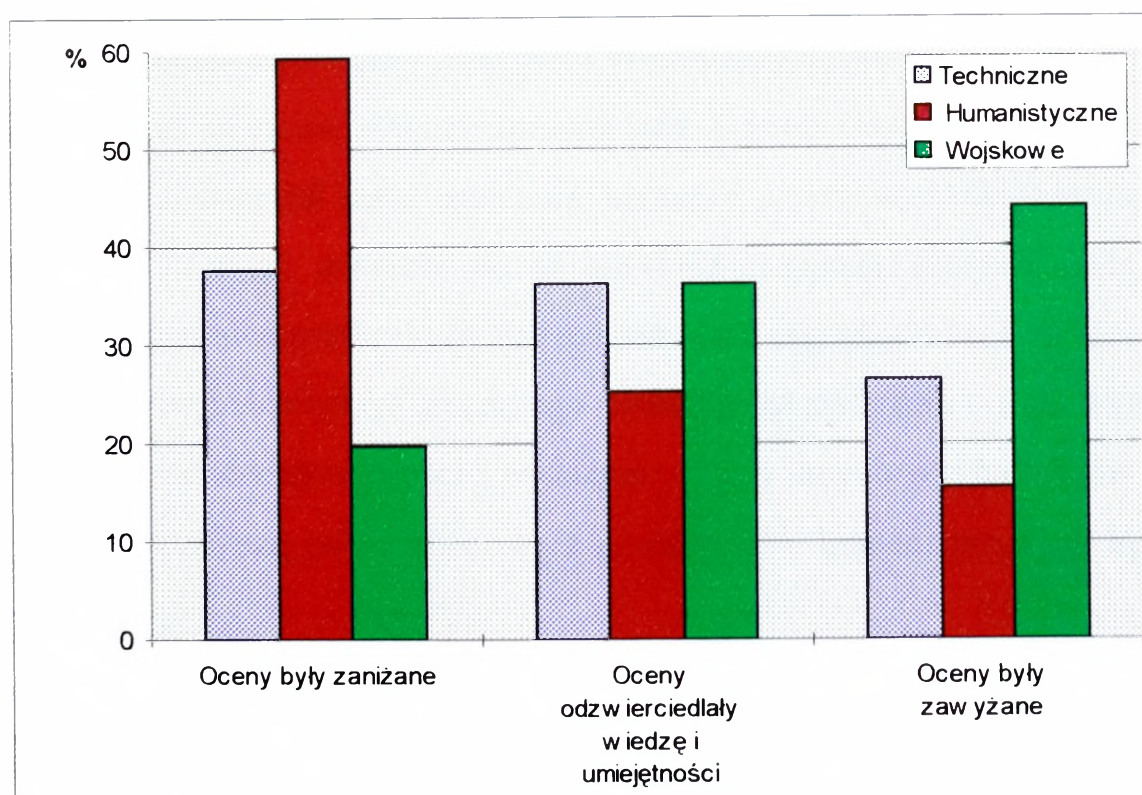
Nieobiektywne ocenianie wyraża się zaniżonymi lub zawyżonymi ocenami. W przypadkach ekstremalnych są one zauważane przez kadetów i mogą wpływać na ich motywację uczenia się oraz sprzyjać przekonaniu u kadetów o ograniczonym wpływie swoich działań na uzyskiwane oceny. Wyniki badań nad częstością zawyżania i zaniżania ocen – w opinii kadetów – przedstawia tabela 21 oraz rysunek 18.

Tabela 21

*Opinie kadetów CSUiE o zaniżaniu i zawyżaniu ocen*

Przedmioty	Oceny były zaniżane		Oceny odzwierciedlały wiedzę i umiejętności		Oceny były zawyżane	
	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%
Techniczne	34	37,7	33	36,3	24	26,0
Humanistyczne	54	59,3	23	25,3	14	15,4
Wojskowe	18	19,7	33	36,3	40	44,0

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 18. Opinie kadetów CSUiE o zaniżaniu i zawyżaniu ocen

Źródło: opracowanie własne.

Analiza tych wyników wskazuje, że z oceną zawyżoną lub zaniżoną spotkało się:

- 63,7% kadetów w zakresie przedmiotów technicznych,
- 74,7% kadetów w zakresie przedmiotów humanistycznych,
- 63,7% kadetów w zakresie przedmiotów wojskowych.

Zaniżanie ocen, w opinii kadetów, występuje najczęściej w przedmiotach humanistycznych (59,3% wskazań). Natomiast najczęściej oceny zawyżane są w przedmiotach wojskowych (44,0% wskazań). Porównując wyniki powyższe oraz wyniki z tabeli 16, można przypuszczać, że częstość poczucia niesprawiedliwości oceniania dla danego przedmiotu wiąże się raczej z opinią o częstszym zaniżaniu ocen (dla przedmiotów humanistycznych 45,2% deklaracji *często* i *zawsze*). Otrzymywanie ocen zaniżonych zniechęca do uczenia się, natomiast oceny zawyżane, cechując się pewną dozą uznaniowości, mogą uzależniać kadeta od wykładowcy. Ponadto poczucie otrzymywania ocen zawyżanych nie jest czynnikiem mobilizującym do uczenia się.

Przyczyny poczucia niesprawiedliwości oceniania, zawyżania bądź zaniżania ocen mają swoje źródło w dysfunkcjonalności elementów systemu dydaktycznego: ograniczonych kompetencjach wykładowców, niedomaganiach dokumentów dydaktycznych czy bazy dydaktycznej szkoły – o czym będzie mowa w dalszej części rozprawy. Szukając jednak przyczyn negatywnego postrzegania procesu oceniania w przedmiotach humanistycznych w CSUiE, autor rozprawy przeprowadził wywiad z kadetami (w postaci swobodnej rozmowy) w celu uzyskania informacji o ewentualnych nadużyciach w czasie sytuacji sprawdzania. Kadeci zwrócili uwagę, że jeden z wykładowców nie określał zasad oceniania, wymagał przede wszystkim pamięciowego opanowania treści zajęć; zdarzały się na zajęciach przypadki otrzymywania z odpowiedzi ustnej ocen niedostatecznych bez uzasadnienia czy takich ocen za niewypełnianie przez kadetów obowiązków dyżurnego. Sytuacja sprawdzania u tego wykładowcy cechowała się brakiem życzliwości i wyższym – niż u innych wykładowców – poziomem lęku<sup>1</sup>. Najczęstszą oceną końcową z przedmiotów humanistycznych była ocena

---

<sup>1</sup> Zob. rysunek 25 (w pkt. 3.7.1 rozprawy).

dostateczna, ale, np. z przedmiotu historia, średnia ranga ocen mieściła się w przedziale 2,7-3,1. Może to świadczyć zarówno o nadmiernych wymaganiach wykładowcy, jak i niskiej motywacji uczenia się kadetów tego przedmiotu. Natomiast określenie przyczyn odczuwania przez kadetów zawyżania ocen w przedmiotach wojskowych w CSUiE jest trudniejsze. Z rozmów i obserwacji wynika, że prawdopodobnymi przyczynami może być mniejsza niż w innych przedmiotach wymagalność wykładowców (gdyż przedmioty te uważane są za mniej ważne) oraz nieczęste i mało wnikliwie sprawdzanie wiedzy i umiejętności. Najczęściej z przedmiotów nauczanych w Cyklu TiZL kadeci otrzymywali oceny dobre, a z przedmiotu taktyka ogólna średnie rangi ocen w poszczególnych plutonach mieściły się przeważnie w przedziale 3,8-4,4.

Kadeci CSWRiA częściej niż kadeci CSUiE oceniali przedmioty wojskowe jako oceniane niesprawiedliwie i jednocześnie znacznie częściej uważali, że otrzymywane oceny są zawyżone (tab. 22).

Tabela 22

*Opinie kadetów CSUiE o zaniżaniu i zawyżaniu ocen a rodzaj szkoły*

Szkoła	Oceny były zaniżane	Oceny odzwierciedlały wiedzę i umiejętności	Oceny były zawyżane	Razem
CSUiE	18	33	40	91
%	19,8%	36,2	<b>44,0</b>	100
CSWRiA	56	31	28	115
%	<b>48,7</b>	27,0	24,3	100
Wartości siły związku i testu istotności				
V Cramera = 0,30		$\chi^2 = 19,16$	df=2	p < 0,001

*Źródło: opracowanie własne.*

Powyższy wniosek jest istotny statystycznie (wartość testu  $\chi^2=19,16$ ; poziom istotności  $p<0,001$ ).

### 3.3. Kryteria oceny

Jak już pisano, dokonując analizy literatury<sup>1</sup>, jednym z najistotniejszych problemów współczesnego oceniania osiągnięć jest ustalenie stosowanych i pożądaných kryteriów kwalifikowania uczniów. O ile wśród dydaktyków panuje zgodność co do potrzeby stałości kryteriów (np. A. Krajewska, J. Pólturzycki, Z. Włodarski<sup>2</sup>), to występują różnice poglądów w zakresie rodzaju i liczby kryteriów.

Problematyka doboru kryterium jest także doceniana przez wojskowych dydaktyków. Jednak w środowisku wojskowym (ale także i cywilnym<sup>3</sup>) brakuje badań umożliwiających stwierdzenie, jakimi kryteriami oceniania kierują się zwykle wykładowcy wyższych i średnich szkół wojskowych oraz badań ustalających rangi poszczególnych kryteriów (wyjątkiem są tu badania nad ocenianiem Z. Mikołajczaka<sup>4</sup>). Własne spostrzeżenia i doświadczenia uzyskane w czasie nauczania kadetów w Centrum Szkolenia Uzbrojenia i Elektroniki wskazują na akceptację przez kadre dydaktyczną potrzeby obiektywnego kwalifikowania osiągnięć. Jednak, jak wynikało z rozmów podczas wymiany doświadczeń, część wykładowców stosuje ocenianie wielokryterialne, uważając, że uwzględnianie tylko wiedzy i umiejętności podczas oceniania nie wystarcza. W celu stwierdzenia, jakimi kryteriami oceniania kieruje się kadra dydaktyczna szkół chorążych oraz w celu ustalenia rang poszczególnych kryteriów przeprowadzono wywiad techniką ankiety. Wyniki badań w tym zakresie przedstawia tabela 23 oraz rysunek 19.

<sup>1</sup> Zob. pkt 1.8.1. rozprawy.

<sup>2</sup> A. Krajewska, op. cit., s. 70; J. Pólturzycki, *Dydaktyka dorosłych ...*, op. cit., s. 273; M. Przetacznik Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s. 227.

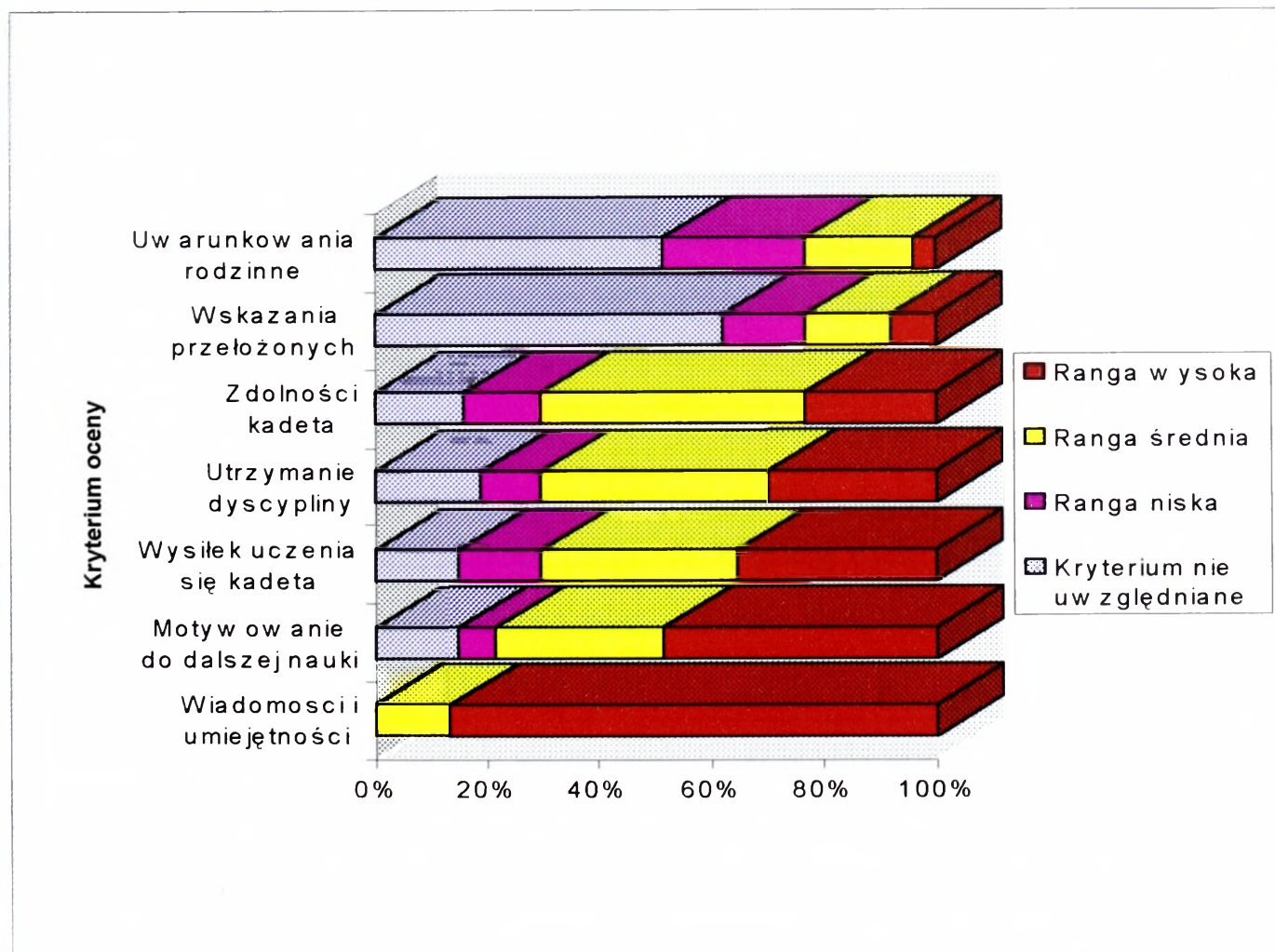
<sup>3</sup> Zob. B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający ...*, op. cit., s. 29.

<sup>4</sup> Z. Mikołajczak, *Ocenianie osiągnięć słuchaczy w opinii kadry dydaktycznej WSO*, *Zeszyty Naukowe* nr 4/1988.

Rangi kryteriów ocen wskazywane przez badaną kadrę dydaktyczną

Lp.	Kryteria oceny	Kryterium nie uwzględniane		Ranga kryterium					
				niska		przeciętna		wysoka	
		liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%
1.	Wiadomości i umiejętności	0	0	0	0	10	13,6	64	86,4
2.	Motywowanie do dalszej nauki	11	14,9	5	6,8	22	29,7	36	48,6
3.	Wysiłek uczenia się kadeta	11	14,9	11	14,9	26	35,2	26	35,2
4.	Zdolności kadeta	12	16,2	10	13,5	35	47,3	17	23,0
5.	Utrzymanie dyscypliny	14	18,9	8	10,8	30	40,5	22	29,7
6.	Wskazania przełożonych	46	62,2	11	14,9	11	14,9	6	8,1
7.	Uwarunkowania rodzinne	38	51,4	19	25,7	14	18,9	3	4,1

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 19. Rangi kryteriów ocen wskazywane przez badaną kadrę dydaktyczną

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyżej przedstawionych danych, wiadomości i umiejętności są najważniejszym składnikiem oceny szkolnej (86,4% wskazań rangi wysokiej i 13,6% rangi przeciętnej). Wykładowcy traktują także ocenę jako czynnik motywujący do uczenia się, gdyż, aż 36 respondentów ankiety (48,6%) nadało temu kryterium wysoką rangę, a 22 respondentów (29,7%) rangę przeciętną. Nieco mniejsze, ale także duże znaczenie w procesie oceniania, wykładowcy przykładają do wysiłku uczenia się kadetów – po 26 wykładowców (35,2%) wskazało zarówno wysoką, jak i przeciętną rangę tego kryterium i aż 11 osób (14,9%) rangę niską. Niestety, stosunkowo duża grupa wykładowców traktuje ocenę szkolną także jako czynnik wspomagający utrzymanie dyscypliny na zajęciach – 52 osoby (70,3%) nadało temu kryterium przeciętną i wysoką rangę. Tylko 14 wykładowców (18,9%) stwierdziło, że nie kierują się tym kryterium, oceniając kadetów. W dużym stopniu, w trakcie oceniania, wykładowcy zwracają uwagę na zdolności kadetów – 17 respondentów ankiety (23,0%) nadało temu kryterium rangę wysoką, a 35 respondentów – rangę przeciętną (47,3%). Kryterium *wskazania przelożonych* nie uwzględnia większość wykładowców – 46 (62,2%), jednak, aż 11 respondentów (14,9%) nadało temu kryterium rangę niską, a 17 rangę przeciętną lub wysoką (23,0%). Rozkład wykładowców, którzy nadali rangi dla ostatniego kryterium – uwarunkowań rodzinnych jest podobny do rozkładu dla poprzedniego kryterium.

Powyższa analiza pozwala stwierdzić, że ocenianie osiągnięć kadetów jest ocenianiem wielokryterialnym. Najważniejszymi kryteriami ocen są: wiadomości i umiejętności, poziom zdolności kadetów, wysiłek uczenia się kadetów. Jednak ocena szkolna bywa również traktowana jako czynnik dyscyplinujący zachowanie kadetów. To wielokryterialne ocenianie ogranicza funkcję informacyjną oceny, ponieważ uniemożliwia ustalenie, w jakiej części dany stopień szkolny wynika z posiadanej wiedzy, a w jakiej jest efektem uwzględnienia przez wykładowcę pozornych lub rzeczywistych oddziaływań wychowawczych. Ocena taka, pozornie motywująca, w pewnym stopniu może uzależniać kadeta od wykładowcy ze względu na jej uznaniowy charakter.

Podobne badania – nad kryteriami ocen – przedstawił S. Folaron<sup>1</sup>. Badani nauczyciele odpowiadali, że podstawą wystawiania uczniowi oceny są: wiadomości

<sup>1</sup> Za B. Karolczak-Biernacką, Zagadnienie oceniania szkolnego. Z perspektywy nauczycieli, Edukacja. Studia. Badania. Innowacje nr 2/1997, s. 52.

(67,4%); zdolności i poziom inteligencji (30,1%); aktywność, pilność na lekcji (20,7%); stosunek ucznia do przedmiotu (12,8%); umiejętność praktycznego wykorzystania wiadomości (12,2%); systematyczna praca, pracowitość (9,4%).

Poszukiwania współzależności pomiędzy zmiennymi pozwoliły stwierdzić, że:

- ◆ kadra dydaktyczna CSUiE statystycznie rzadziej – niż kadra pozostałych szkół (CSWRiA, CSWLiL) – deklaruje stosowanie kryterium wysiłku ( $\chi^2=8,50$ ;  $p=0,01$ );
- ◆ istnieje tendencja bardziej rzadkiego stosowania kryterium wysiłku przez kadre nauczającą przedmioty wojskowe niż przez kadre nauczającą pozostałe przedmioty ( $\chi^2=0,04$ ;  $p=0,08$ ; współzależność jest słaba<sup>1</sup> – gdyż współczynnik V Cramera=0,26);
- ◆ brak jest istotnej statystycznie współzależności pomiędzy okresem pracy kadry na stanowisku dydaktycznym i posiadaniem kwalifikacji pedagogicznych a stosowanymi kryteriami oceny.

Istotne było także określenie, jak kryteria ocen postrzegają kadeci CSUiE i CSWRiA. W ich opinii wykładowcy w procesie oceniania, oprócz kryterium wiedzy i umiejętności, kierują się innymi, pozapoznawczymi kryteriami. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 24 oraz zobrazowano na rysunku 20.

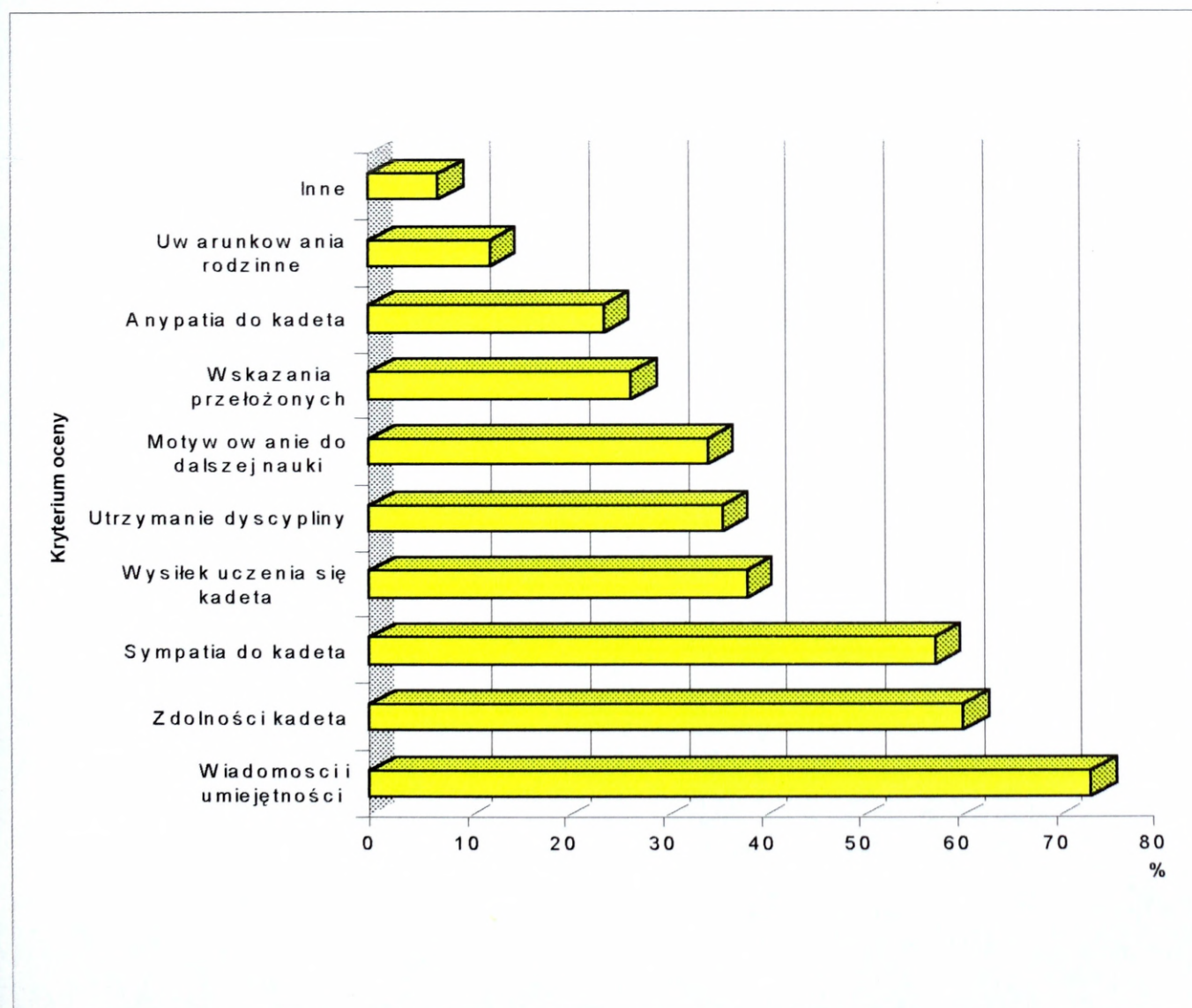
Kryteriami najważniejszymi, zdaniem kadetów, są wiadomości i umiejętności (73,6% wskazań) oraz zdolności (60,6% wyborów). Jednak w odczuciu znacznej części kadetów o ocenie decyduje także sympatia (57,7% wskazań) i antypatia (24% wskazań) wykładowcy do kadetów. Na uwzględnianie przez wykładowców kryterium wysiłku uczenia się oraz motywowania wskazało odpowiednio 38,5% oraz 34,6% kadetów. Niepokojącym jest fakt, że ocena traktowana jest jako sposób utrzymania dyscypliny (36,1% wskazań) oraz, zdaniem 26,9% kadetów, zależy także od wskazań przełożonych. Jednocześnie aż 26,4% kadetów nie uznało kryterium poznawczego za najważniejsze. Świadomość, u znacznej części kadetów, stosowania przez wykładowców innych kryteriów niż wiedza i umiejętności, sprzyja kształtowaniu się u nich poczucia ograniczonego wpływu na wyniki własnych działań.

<sup>1</sup> Przyjęte określenia siły związków (korelacji) przedstawiono w tabeli 3.

## Czynniki i kryteria oceniania w opinii kadetów i kadry dydaktycznej

Lp.	Kryteria ocen	Kadeci CSUiE i CSWRiA		Kadra dydaktyczna - wskazania rangi przeciętnej i wysokiej	
		liczebność	%	liczebność	%
1	Wiadomości i umiejętności	153	73,6	74	100
2	Zdolności kadeta	126	60,6	52	70,4
3	Sympatia do kadeta	120	57,7	-	-
4	Wysiłek uczenia się kadeta	80	38,5	52	70,4
5	Utrzymanie dyscypliny	75	36,1	52	70,4
6	Motywowanie do dalszej nauki	72	34,6	58	78,3
7	Wskazania przełożonych	56	26,9	17	23,0
8	Antypatia do kadeta	50	24,0	-	-
9	Uwarunkowania rodzinne	26	12,5	17	23,0
10	Inne	15	7,2	-	-

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 20. Kryteria ocen w opinii kadetów CSUiE i CSWRiA razem

Źródło: opracowanie własne.

Ponadto obliczenia statystyczne pozwoliły stwierdzić, co następuje:

- ◆ im wyższy rok nauki kadetów, tym częstsze przekonanie o stosowaniu przez wykładowców kryterium wysiłku ( $\chi^2=7,28$ ;  $df=2$ ;  $p=0,026$ ; współzależność jest słaba, gdyż  $V$  Cramera=0,19); świadczyć to może o: zmienności tego kryterium, wzrastającym przekonaniu kadetów o potrzebie eksponowania nie tylko wiedzy i umiejętności, ale włożonej pracy;
- ◆ im wyższy rok nauki kadetów, tym częstsze przekonanie o stosowaniu przez wykładowców kryterium motywowania do dalszej nauki ( $\chi^2=6,01$ ;  $df=2$ ;  $p=0,049$ ; współzależność słaba, gdyż  $V$  Cramera=0,17);
- ◆ im rzadsze deklaracje poczucia zniechęcenia uczeniem się przedmiotów wojskowych przez kadetów, tym częstsze przekonanie o stosowaniu przez wykładowców kryterium zdolności ( $\chi^2=14,37$ ;  $df=4$ ;  $p=0,006$ ; współzależność słaba, gdyż  $V$  Cramera=0,29);
- ◆ istnieje następująca tendencja: im rzadsze deklaracje poczucia zniechęcenia uczeniem się przedmiotów wojskowych przez kadetów, tym częstsze przekonanie o stosowaniu przez wykładowców kryterium motywowania ( $\chi^2=9,42$ ;  $df=4$ ;  $p=0,051$ ; współzależność jest słaba –  $V$  Cramera = 0,23); oznaczać to może, że słabsi, bardziej zniechęceni kadeci otrzymują w czasie zajęć mniejsze wsparcie niż pozostali kadeci;
- ◆ im częstsze deklaracje poczucia zniechęcenia uczeniem się przedmiotów wojskowych przez kadetów, tym częstsze przekonanie u kadetów o uwzględnianiu przez wykładowców wskazań przełożonych ( $\chi^2=14,01$ ;  $df=4$ ;  $p=0,007$ ; współzależność jest słaba –  $V$  Cramera = 0,28).

Powyższe wyniki obliczeń wskazują na istnienie tendencji współzależności lub słabej współzależności pomiędzy stosowanymi kryteriami a opiniami (odczuciami) kadetów. Trudno jest jednak wnioskować w pełni wiarygodnie, że stosowanie kryteriów wpływa na uczenie się kadetów (zniechęcenie, wyniki), gdyż uzyskiwane osiągnięcia przez kadetów wpływają również na postrzeganie kryteriów oceniania.

Powyższe fakty świadczą, że ocenianie odbierane jest przez kadetów jako wielokryterialne. Tymczasem wielość kryteriów może rodzić przekonanie u części kadetów o ograniczonym wpływie posiadanej wiedzy i umiejętności na ocenę – aż 31,9% kadetów uznało, że przyczyną ich niepowodzeń w przedmiotach wojskowych nie jest

zbyt mały wysiłek włożony w uczenie się, lecz brak szczęścia. Duża liczba wskazań takich czynników, jak sympatia i antypatia świadczy też o niepełnej obiektywności sytuacji sprawdzania. Zatem istnieje potrzeba doskonalenia umiejętności kadry dydaktycznej oraz kształtowania jej świadomości w zakresie stwarzania obiektywnej sytuacji sprawdzania.

### 3.4. Motywacja uczenia się kadetów a ocenianie

#### 3.4.1. Występowanie motywacji negatywnej

Wszelkie działania dydaktyczne, w tym ocenianie, wpływają na kształtowanie się pozytywnej lub negatywnej motywacji uczenia się danego przedmiotu wojskowego<sup>1</sup>. Ocenianie (formalne i nieformalne) niesprawiedliwe, niesystematyczne, bez ustalanych wymagań może być przyczyną powstawania negatywnej motywacji unikania i kształtowania się negatywnych postaw<sup>2</sup> wobec przedmiotu i szkoły. Motywacja unikania, jak wskazuje Z. Skorny, wpływa hamująco na działanie człowieka, czemu towarzyszy zaniżona samoocena, poczucie mniejszej wartości, wysoki poziom neurotyzmu, stany lękowe<sup>3</sup>. Za wskaźnik istnienia negatywnej motywacji uczenia się przedmiotów przyjęto w tej pracy częstość wskazań przez kadetów poczucia zniechęcenia uczeniem się. W celu ustalenia, czy i jak często kadeci odczuwają poczucie zniechęcenia w stosunku do poszczególnych grup przedmiotów, posłużono się skalą rangową. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 25 oraz na rysunku 21.

<sup>1</sup> Problematykę motywacji przedstawiono w pkt. 1.4 rozprawy.

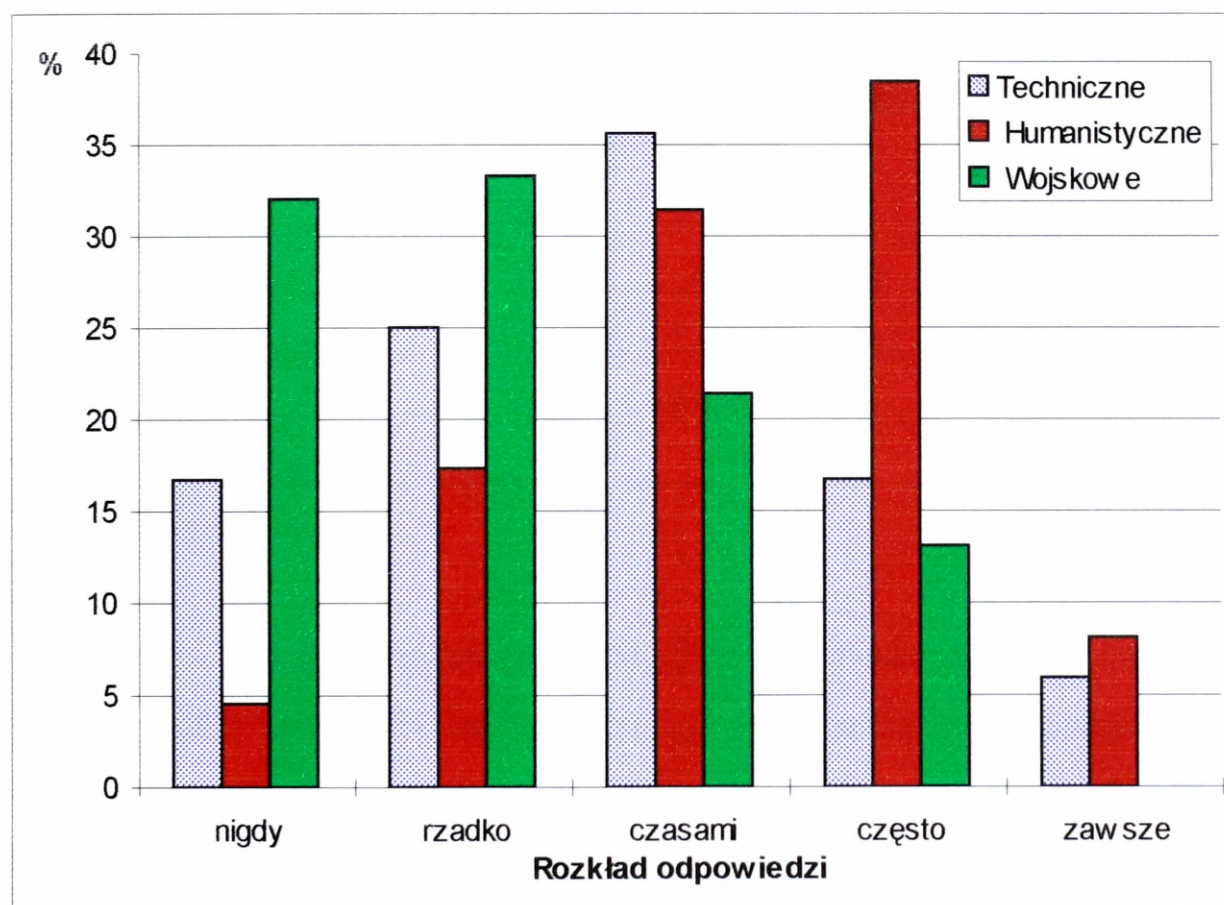
<sup>2</sup> Pojęcie „postawa” wg W. Kozłowskiego oznacza: „względnie trwały układ przekonań, emocji i uczuć oraz zachowań jednostki w odniesieniu do danego obiektu (osoby, przedmiotu, idei)”. Komponentami postawy są więc przekonania, emocje i zachowania, W. Kozłowski, *Postawy i nastawienia*, (W:) *Encyklopedia pedagogiczna ...*, op. cit., s. 611; por. T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa 1977, s. 22-25.

<sup>3</sup> Z. Skorny, op. cit., s. 133.

Częstość poczucia zniechęcenia kadetów CSUiE uczeniem się

Przedmioty	Rozkład odpowiedzi									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	licze- bność	%	licze- bność	%	licze- bność	%	licze- bność	%	licze- bność	%
Techniczne	14	16,7	21	25	30	<b>35,7</b>	14	16,7	5	5,9
Humanistyczne	4	4,6	15	17,4	27	31,4	33	<b>38,4</b>	7	8,1
Wojskowe	27	32,1	28	<b>33,3</b>	18	21,4	11	13,1	0	0,0

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 21. Częstość poczucia zniechęcenia kadetów CSUiE uczeniem się

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań wskazują, że poczucie zniechęcenia wśród kadetów jest faktem i dotyczy znaczącej grupy kadetów. Wykładowcy *często* lub *zawsze* wywołują poczucie zniechęcenia uczeniem się u:

- aż 46,5% kadetów w przedmiotach humanistycznych,
- 22,6% kadetów w przedmiotach technicznych,
- 13,1% kadetów w przedmiotach wojskowych.

Najbardziej negatywnie odbierane jest nauczanie przedmiotów humanistycznych (modalna = *często*), natomiast proces oceniania w przedmiotach wojskowych nie wpływa znacząco negatywnie na motywację uczenia się kadetów, modalną jest odpowiedź *rzadko*.

Jednak rozkład częstości zniechęcenia dla przedmiotów wojskowych w drugiej, toruńskiej szkole chorążych jest diametralnie inny (tab. 26), a różnica jest statystycznie istotna ( $\chi^2=37,73$ ;  $df= 4$ ;  $p<0,001$ ).

Tabela 26

*Częstość poczucia zniechęcenia kadetów uczeniem się przedmiotów wojskowych a rodzaj szkoły*

Szkoła	Rozkład częstości					Razem
	nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze	
CSUiE	27	28	18	11	0,0	84
%	32,1	33,3	21,4	13,1	0,0	100
CSWRiA	5	23	27	36	8	99
%	5,0	23,2	27,3	36,4	8,1	100
Wartość testu istotności						
$\chi^2 = 37,73$			$df = 4$		$p < 0,001$	

Źródło: opracowanie własne.

Aż 44,5% kadetów deklarowało, że *często* i *zawsze* odczuwa zniechęcenie uczeniem się tych przedmiotów (modalna = *często*). Oznacza to konieczność refleksji nad przebiegiem nauczania, w tym oceniania przez wykładowców przedmiotów humanistycznych w szkole chorążych w Olsztynie i w zakresie przedmiotów wojskowych – w szkole chorążych w Toruniu.

### 3.4.2. Wpływ poczucia niesprawiedliwości oceniania na motywację uczenia się

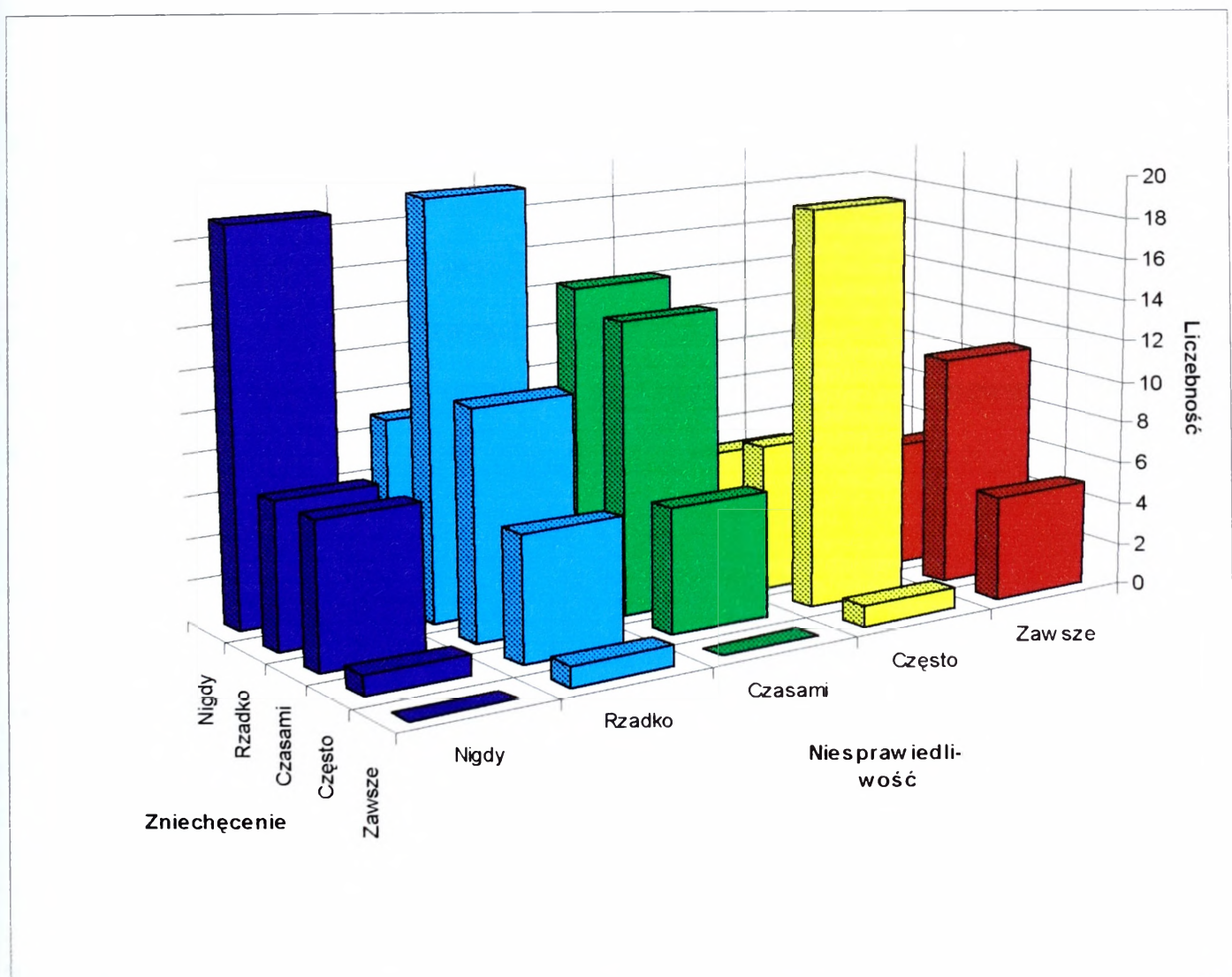
W celu potwierdzenia hipotezy o wpływie poczucia niesprawiedliwości oceniania na negatywną motywację uczenia się kadetów (wskaźnikiem motywacji są deklaracje zniechęcenia uczeniem się przedmiotów), obliczono współczynniki korelacji rangowej Spearmana  $r_s$ . Strukturę zmiennych przedstawiono w tabeli wielodzzielczej 27 oraz na rysunku 22, a wyniki obliczeń w tabeli 28.

Tabela 27

*Poczucie u kadetów niesprawiedliwości oceniania a poczucie zniechęcenia uczeniem się przedmiotów wojskowych (kadeci CSUiE, CSWRiA razem). Modalne zaznaczono dla kolumn*

Rozkład poczucia niesprawiedliwości oceniania	Rozkład poczucia zniechęcenia					Razem
	nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze	
Nigdy	19	7	7	1	0	34
Rzadko	9	20	11	6	1	47
Czasami	1	15	14	6	0	36
Często	0	6	7	19	1	33
Zawsze	0	2	6	11	5	24
Razem	29	50	45	43	7	174

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 22. Poczucie u kadetów niesprawiedliwości oceniania a poczucie zniechęcenia uczeniem się przedmiotów wojskowych (kadeci CSUiE, CSWRiA razem)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 28

*Korelacje częstości poczucia przez kadetów niesprawiedliwości oceniania z poczuciem zniechęcenia uczeniem się (kadeci CSUiE, CSWRiA razem)*

Przedmioty	Liczebność N	Współczynnik korelacji rang $r_s$	Wartość testu t Studenta	Poziom istotności p
Wojskowe	174	0,61	10,17	< 0,001
Humanistyczne	176	0,55	8,61	< 0,001

*Źródło: opracowanie własne.*

Obliczenia statystyczne wskazują na:

- ◆ wysoką korelację zmiennych w zakresie przedmiotów wojskowych ( $r_s=0,61$ ) oraz w zakresie przedmiotów sprawdzonych dodatkowo – humanistycznych ( $r_s=0,55$ );
- ◆ statystyczną istotność obliczonych współczynników na poziomie  $p<0,001$ , czyli znacznie niższym od przyjętego poziomu  $p = 0,05$ .

Można zatem przyjąć hipotezę o wpływie poczucia otrzymania niesprawiedliwej oceny na poczucie zniechęcenia kadetów uczeniem się. Oznacza to, że uogólniając – obiektywność oceniania – w badanych szkołach jest jednym z czynników determinujących motywację uczenia przedmiotów szkolnych, a poprzez działania zmniejszające poczucie niesprawiedliwości oceniania (obiektywizacja, informowanie o wymaganiach, wyjaśnianie zasad oceniania itp.) można ograniczać zjawisko motywacji negatywnej.

### 3.5. Komunikowanie ocen

#### 3.5.1. Komunikowanie postępów

Jak już wskazywano, zauważanie przez wykładowców postępów kadetów w uczeniu się i prawidłowe ich komunikowanie kadetom pozytywnie wpływa na przebieg uczenia się. Jest to szczególnie ważne dla kadetów z niepowodzeniami szkolnymi, ponieważ zapewnia im zaspokojenie jednej z ważnych potrzeb psychicznych – poczucia odniesienia sukcesu.

W toku takiej komunikacji informacje przekazywane są w postaci sygnałów werbalnych (słowa) oraz niewerbalnych (ton i natężenie głosu, mimika, gesty, postawa

ciała, działania, sposoby używania przedmiotów itp.). Zespół takich sygnałów nazywa się komunikatem<sup>1</sup>. Celem takiego komunikatu jest zmiana zachowań odbiorcy co związane jest ze zmianą jego postaw. Współczesna psychologia akcentuje znaczenie komunikacji interpersonalnej dla formowania się osobowości<sup>2</sup>.

Wykładowca, komunikując braki w wiedzy kadeta oraz jego osiągnięcia może dążyć do utrwalenia istniejącej pozytywnej postawy wobec nauczanego przedmiotu (wykładowcy, szkoły) lub zmiany kierunku postawy negatywnej. Jednak o skuteczności takiego komunikatu decydować będą czynniki zarówno związane z uczniem jak i ze szkołą, w tym osobą nadawcy – wykładowcą oraz właściwościami przekazu<sup>3</sup>. Przekazy wywołujące silny lęk są z reguły odrzucane bądź utrwalają postawy sprzeczne z treścią przekazu<sup>4</sup>. Wobec osób i sytuacji wywołujących zagrożenie łatwo kształtują się postawy negatywne; przeciwnie, gdy wykładowca wyraża uznanie dla pracy lub zachowania, to pozytywne odczucia związane z zaspokojeniem potrzeby ucznia przenoszą się na tego wykładowcę<sup>5</sup>. Stąd też ważne jest, aby wykładowca, biorąc pod uwagę dotychczasowe osiągnięcia kadetów, potrafił stworzyć taki komunikat, w którym:

- wskazując nieprawidłowości odpowiedzi zaakcentuje mocne strony słabego kadeta oraz ewentualny jego postęp w wynikach,
- wskaże możliwości i sposoby poprawy błędów.

W tabeli 29 oraz na rysunku 23 przedstawiono częstości pozytywnych komentarzy wykładowców o osiągnięciach kadetów (w opinii kadetów).

<sup>1</sup> E. Trzebińska. Komunikacja interpersonalna, (W:) Encyklopedia pedagogiczna ..., op. cit., s. 280.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 281.

<sup>3</sup> W. Kozłowski wskazuje, że problematyka postaw uczniów wobec szkoły nie jest w pełni rozwiązana, brakuje spójnego obrazu postaw uczniów wobec szkoły i czynników je warunkujących, W. Kozłowski, op. cit., s. 614.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 613.

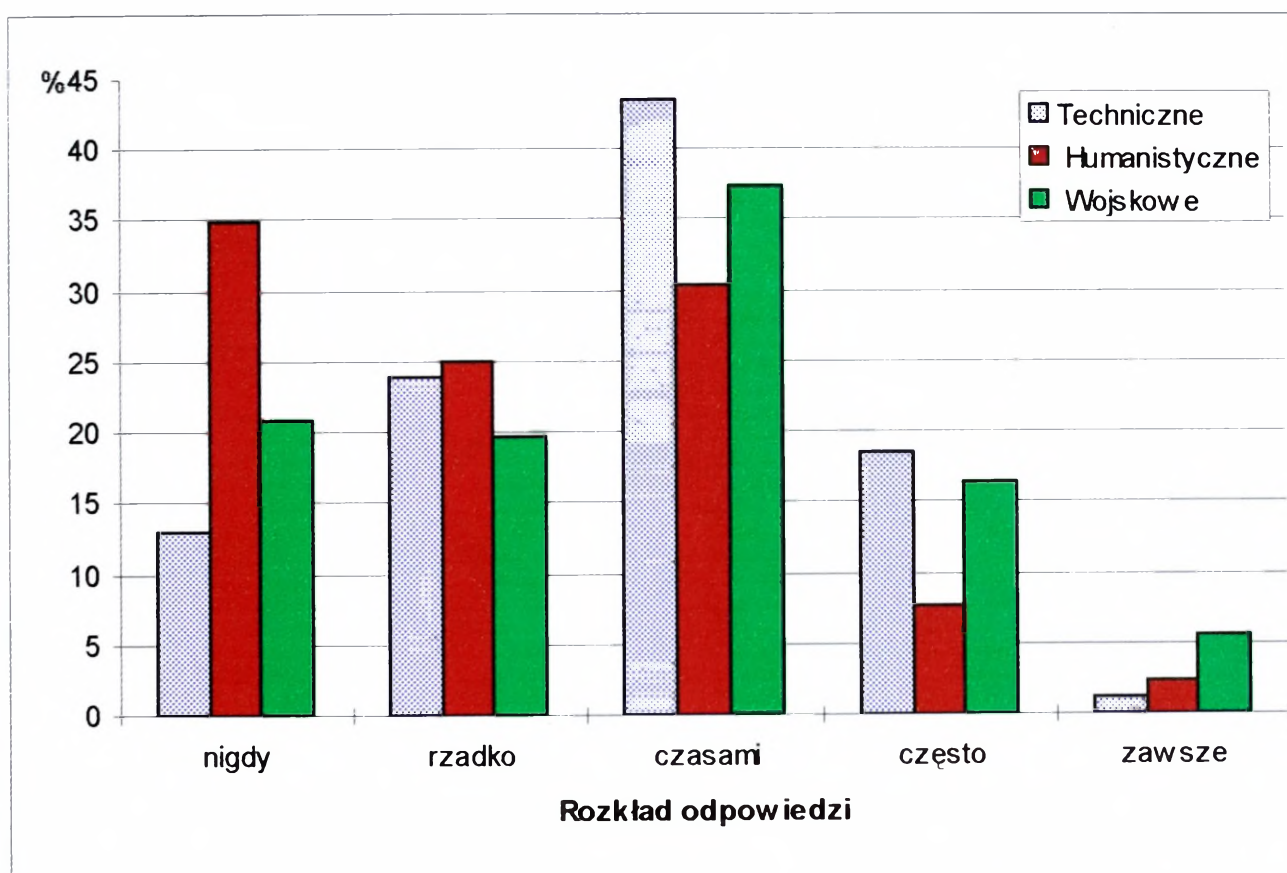
<sup>5</sup> T. Mądrzycki, op. cit., s. 61.

Tabela 29

*Częstość pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach w uczeniu się kadetów (w opinii kadetów CSUiE)*

Przedmioty	Częstość									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%
Techniczne	12	13,0	22	23,9	40	<b>43,4</b>	17	18,5	1	1,1
Humanistyczne	32	<b>34,8</b>	23	25,0	28	30,4	7	7,6	2	2,2
Wojskowe	19	20,8	18	19,7	34	<b>37,3</b>	15	16,4	5	5,5

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 23. Częstość pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach w uczeniu się kadetów (w opinii kadetów CSUiE)

Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych danych wynika, że następującej liczbie kadetów takich komentarzy:

1. Nigdy nie przekazywano lub przekazywano je *rzadko*:

- przedmioty humanistyczne – 59,8%,
- przedmioty wojskowe – 40,5%,
- przedmioty techniczne – 36,9%;

## 2. Przekazywano *czasami*:

- przedmioty techniczne – 43,4%,
- przedmioty wojskowe – 37,3%,
- przedmioty humanistyczne – 30,4%;

## 3. Przekazywano je *często* lub *zawsze*:

- przedmioty wojskowe – 21,9%,
- przedmioty techniczne – 19,6%,
- przedmioty humanistyczne – 9,8%.

Powyższe wyniki, w świetle zaleceń i wniosków wskazywanych przez autorów analizowanej literatury, są szczególnie niepokojące. Czwarta część badanych kadetów nigdy nie spotkała się z pozytywnym komentarzem o swoich osiągnięciach (w przedmiotach humanistycznych 34,8%, w przedmiotach wojskowych 20,8%). Tymczasem E. Łapiński podkreśla, że w przypadku niepowodzeń dydaktycznych stworzenie chociażby minimalnych warunków do osiągnięcia i przeżywania sukcesu przez ucznia jest elementarnym i podstawowym obowiązkiem każdego nauczyciela<sup>1</sup>.

### 3.5.2. *Wpływ komunikatów o postępach na motywację uczenia się kadetów*

W celu sprawdzenia występowania współzależności pomiędzy częstością pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach kadetów w uczeniu się a negatywną motywacją uczenia się kadetów – dokonano odpowiednich obliczeń statystycznych. Za wskaźnik negatywnej motywacji uczenia się przyjęto rozkład zmiennej „poczucie zniechęcenia” (tab. 30, rys. 24).

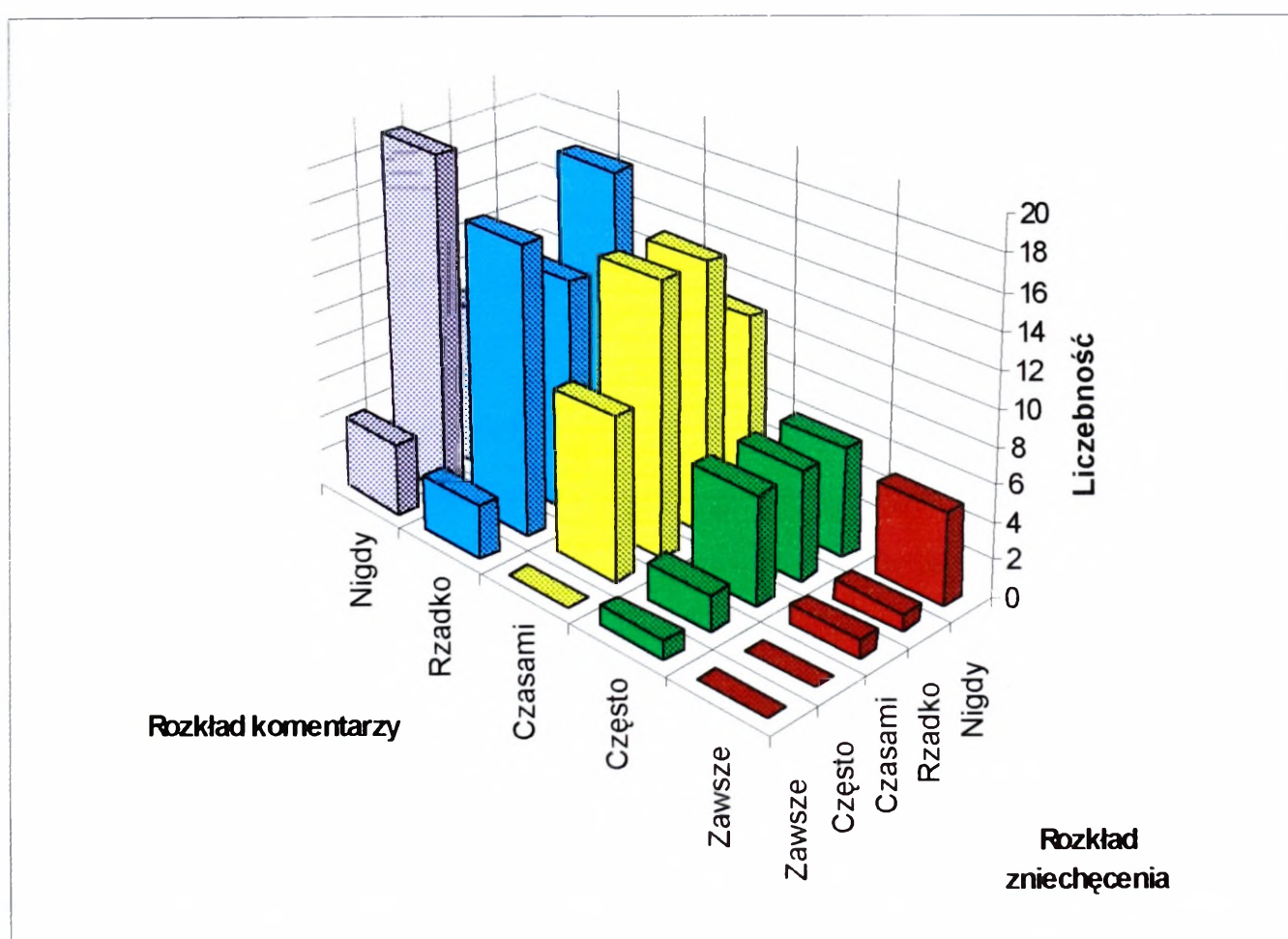
<sup>1</sup> E.Łapiński, op. cit., s. 151.

Tabela 30

*Pozytywne komentarze wykładowców przedmiotów wojskowych o postępach kadetów w uczeniu się a poczucie zniechęcenia (kadeci CSUiE, CSWRiA razem). Modalne określono dla kolumn*

Częstość pozytywnych komentarzy	Częstość poczucia zniechęcenia					Razem
	nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze	
Nigdy	5	11	9	19	4	48
Rzadko	5	18	13	16	3	55
Czasami	11	15	15	9	0	50
Często	6	6	6	2	1	21
Zawsze	5	1	1	0	0	7
Razem	32	51	44	46	8	181

Źródło: opracowanie własne.



*Rys. 24. Pozytywne komentarze wykładowców przedmiotów wojskowych o postępach kadetów w uczeniu się a poczucie zniechęcenia (kadeci CSUiE, CSWRiA razem)*  
Źródło: opracowanie własne.

Wykonane obliczenia przedstawiono w tabeli 31. Wskazują one na istnienie przeciętnej (współczynnik korelacji rang  $r_s = -0,31$ ) oraz istotnej na poziomie  $p < 0,001$  zależności pomiędzy badanymi zmiennymi. W celu potwierdzenia związku obu zmiennych dokonano dodatkowo obliczeń dla przedmiotów humanistycznych –

stwierdzono również przeciętną korelację ( $r_s = -0,47$ ), istotną na poziomie  $p < 0,001$ . Można więc sformułować wniosek: im częściej kadetom wykładowcy komunikują komentarze o postępach w uczeniu się i są one postrzegane przez kadetów jako pozytywne, tym rzadziej kadeci odczuwają negatywną motywację uczenia się.

Tabela 31

*Korelacje częstości pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach kadetów w uczeniu się z poczuciem zniechęcenia kadetów uczeniem się przedmiotów wojskowych i humanistycznych (kadeci CSUiE, CSWRiA razem)*

Przedmioty	Liczebność N	Współczynnik korelacji rang $r_s$	Wartość testu t Studenta	Poziom istotności p
Wojskowe	181	-0,31	-4,42	< 0,001
Humanistyczne	188	-0,47	-7,20	< 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Wydaje się jednak, że powyższa zależność jest dwukierunkowa, co oznacza, że kadet otrzymujący pozytywne informacje ma większą motywację uczenia się i uzyskuje dobre wyniki. To z kolei powoduje, że wykładowca udziela kadetowi kolejnego werbalnego lub niewerbalnego wsparcia. Istnienie takiego związku potwierdza również B. Wojciszke<sup>1</sup>.

W celu sprawdzenia występowania zależności pomiędzy częstością pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach kadetów w uczeniu się a poczuciem niesprawiedliwości oceniania w przedmiotach wojskowych, również przeprowadzono analizę statystyczną danych. Rozkłady obu zmiennych przedstawia tabela 32, a wykonane obliczenia – tabela 33. Wskazują one na istnienie słabej (współczynnik korelacji  $r_s = -0,28$ ), ale istotnej na poziomie  $p < 0,001$ , zależności pomiędzy zmiennymi. W celu potwierdzenia związku obu zmiennych dokonano także obliczeń dla przedmiotów humanistycznych – stwierdzono przeciętną korelację ( $r_s = -0,35$ ), również istotną na poziomie  $p < 0,001$ . Można więc sformułować wniosek – uwzględniając ujemny znak przy współczynniku korelacji: im częściej kadetom wykładowcy komunikują komentarze o postępach w uczeniu się i są one postrzegane przez kadetów jako pozytywne, tym rzadziej kadeci odczuwają ocenianie jako niesprawiedliwe.

<sup>1</sup> B. Wojciszke, op., cit., s. 224.

Tabela 32

*Pozytywne komentarze wykładowców przedmiotów wojskowych o postępach kadetów w uczeniu się a poczucie niesprawiedliwości oceniania (kadeci CSUiE, CSWRiA razem)*

Częstość pozytywnych komentarzy	Częstość poczucia niesprawiedliwości oceniania					Razem
	nigdy	rzadko	czasami	często	zawsze	
Nigdy	4	12	6	14	9	45
Rzadko	10	12	11	12	9	54
Czasami	9	16	15	6	4	50
Często	6	6	5	1	2	20
Zawsze	5	1	0	1	0	7
Razem	34	47	37	34	24	176

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 33

*Korelacje częstości pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach kadetów w uczeniu się z poczuciem niesprawiedliwości oceniania dla przedmiotów wojskowych i humanistycznych (kadeci CSUiE, CSWRiA razem)*

Przedmioty	Liczebność N	Współczynnik korelacji rang $r_s$	Wartość testu t Studenta	Poziom istotności p
Wojskowe	176	-0,28	-3,90	< 0,001
Humanistyczne	180	-0,35	-4,92	< 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Jak już wskazywano, pozytywne komentarze mają dodatni wpływ na przebieg uczenia się. Potwierdza to także, w odniesieniu do kadetów badanych szkół, rozkład wyników przedstawiony w tabeli 34.

Tabela 34

*Wpływ pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach kadetów w nauce na ich uczenie się (w opinii kadetów CSUiE, CSWRiA razem)*

Stwierdzenie	Rozkład odpowiedzi				
	tak	raczej tak	raczej nie	nie	
Pozytywne komentarze wykładowców wpływają na mnie mobilizująco.	47	104	35	18	
	%	23,0	51,0	17,2	8,8

Źródło: opracowanie własne.

Przeważająca część kadetów (74,0%) uważa bowiem, że pozytywne komentarze wpływały na nich mobilizująco. O braku takiego wpływu było przekonanych 24% pozostałych kadetów.

### 3.5.3. Komentarze do ocen

Jak wspomniano w poprzednim podrozdziale, ważne jest, aby wykładowca, biorąc pod uwagę osiągnięcia kadetów, oprócz informacji o ocenie z odpowiedzi pisemnej czy ustnej, wskazywał możliwości i sposoby poprawy popełnionych błędów oraz mocne i słabe strony odpowiedzi.

Tymczasem przeprowadzone badania ankietowe oraz obserwacja przebiegu zajęć wskazują na niedoceniając przez większość wykładowców konieczności szerszego niż tylko podanie oceny informowania o osiągnięciach w czasie oceny odpowiedzi ustnych i sprawdzianów pisemnych. Zestawienie odpowiedzi kadetów na pytanie ankietowe: „*W jaki najczęściej sposób wykładowcy komunikowali Ci ocenę z poszczególnych grup przedmiotów?*” przedstawiono w tabeli 35.

Tabela 35

*Sposoby komunikowania ocen kadetom CSUiE przez wykładowców*

Przedmioty	Numer sposobu			
	1	2	3	4
Techniczne	29	61	3	0
%	31,2	65,6	3,2	0
Humanistyczne	48	22	10	13
%	51,6	23,7	10,7	14,0
Wojskowe	37	48	3	3
%	40,7	52,7	3,3	3,3

Objaśnienia numerów odpowiedzi:

1. Tylko podając ocenę.
2. Jednocześnie wskazując błędy, braki odpowiedzi.
3. Jednocześnie wyrażając przykre uwagi.
4. Jednocześnie wskazując błędy, braki odpowiedzi i wyrażając przykre uwagi.

*Źródło: opracowanie własne.*

Z danych w tabeli wynika, że następujący procent badanych w poszczególnych grupach przedmiotów spotkał się :

1. Tylko z zakomunikowaniem oceny przez wykładowców:

- przedmioty techniczne – 31,2%,
- przedmioty humanistyczne – 51,6,
- przedmioty wojskowe – 40,7%.

Ten sposób informowania jest najczęstszy. Jednak możliwość wykorzystania czynności komunikowania do motywowania uczenia się jest niewykorzystana. Podanie tylko oceny (stopnia szkolnego, liczby punktów czy wartościowanie słowami *dobrze, źle*), jak podkreśla to E Łapiński, bez ukazania przede wszystkim braków, nieprawidłowości: „... ogranicza wartość informacyjną oceny szkolnej, co w konsekwencji obniża wartość działalności dydaktycznej całego układu: nauczyciel – uczeń.”<sup>1</sup>.

2. Z jednoczesnym wskazaniem błędów, braków odpowiedzi przez wykładowców:

- przedmioty techniczne – 65,6%,
- przedmioty humanistyczne – 23,7%,
- przedmioty wojskowe – 52,7%.

Ten pełniejszy sposób informowania może być czynnikiem pozytywnie motywującym uczenie się. Ułatwia bowiem kadetom ustalenie niedomagań odpowiedzi ustnej czy pisemnej oraz sprzyja zaakceptowaniu oceny przez kadeta. Wzrasta również wartość informacyjna takiej oceny.

3. Z jednoczesnym wyrażeniem przykrych uwag przez wykładowców lub wyrażeniem przykrych uwag i wskazaniem błędów, braków odpowiedzi:

- przedmioty specjalistyczne – 3,2%,
- przedmioty humanistyczne – 24,7%,
- przedmioty wojskowe – 6,6%.

---

<sup>1</sup> E. Łapiński, op., cit., s. 149.

Ten sposób informowania może wpływać negatywnie na postawę kadeta wobec sprawdzania osiągnięć, wobec wykładowcy i w efekcie wobec przedmiotu. Taki komentarz nigdy nie działa mobilizująco i usprawniająco, lecz wpływa destrukcyjnie<sup>1</sup>.

Powyższe wyniki potwierdzają przeprowadzone obserwacje zajęć z przedmiotów wojskowych i technicznych, gdyż zdarzało się, że wykładowcy informowali o wynikach, podając tylko ocenę cyfrową – bez dodatkowego komentarza zwiększającego wartość informacyjną oceny.

Do ukształtowania się negatywnych postaw poprzez komunikowanie osiągnięć, może przyczynić się również efekt Rosenthala (określany też jako samospełniające się proroctwo, efekt Pigmaliona) polegający na manipulowaniu kierunkiem osiągnięć ucznia poprzez oczekiwania nauczyciela. W badaniach przedstawionych w literaturze przedmiotu wykazano, że zachowanie uczniów było funkcją oczekiwań nauczyciela; wysokie oczekiwania stwarzają sytuację ułatwiającą uczniowi uzyskiwanie wysokich osiągnięć, podczas gdy niskie oczekiwania kierowane wobec ucznia opóźniają jego osiągnięcia<sup>2</sup>. Za podstawę efektu oczekiwań nauczyciela, w wyniku badań, uznano następujące czynniki: atrakcyjność ucznia, posiadanie i zbieranie specjalistycznych informacji o uczniu, pozycja społeczna rodziny ucznia<sup>3</sup>.

W świetle własnych spostrzeżeń i doświadczeń, kadeci po kilku zajęciach zaczynają być różnicowani ze względu na osiągnięcia (pod wpływem obserwacji, sprawdzianów, wymiany informacji między wykładowcami, ze względu na ukończoną szkołę cywilną) i w efekcie kadeci z wysokimi osiągnięciami otrzymują znacznie więcej pozytywnych sygnałów niż z osiągnięciami niskimi. Stwierdzone negatywne komentarze wykładowców, jeśli konsekwentnie się powtarzają, mogą być mechanizmem efektu samospełniającego się proroctwa. Wzmacniać to może, odczuwane przez część kadetów, kierowanie się przez wykładowcę antypatią i sympatią do kadetów w czasie oceniania.

<sup>1</sup> Ibidem, s. 150.

<sup>2</sup> S. Seul, Wpływ oczekiwań nauczyciela na zachowanie i osiągnięcia uczniów, *Neodidagmata* nr 20/1991, s. 53-58.

<sup>3</sup> Badania J. B. Dusek, J. Gail, The bases of teacher expectancies: a metaanalysis, *Journal of Educational Psychology* 1993, nr 75, s. 327-325 przedstawione przez Sylwię Seul, op. cit., s. 55.

Ta fascynująca problematyka w odniesieniu do procesu dydaktycznego szkół wojskowych wymaga jednak oddzielnych badań.

### 3.6. Systematyczność oceniania

#### 3.6.1. Systematyczność oceniania a uczenie się kadetów

Jak już wyjaśniono<sup>1</sup>, ocenianie w procesie dydaktycznym pełni rolę regulatora działań bezpośrednich uczestników tego procesu – wykładowcy w procesie nauczania i kadeta – w procesie uczenia się. Także funkcje oceny: informacyjna i motywacyjna spełnione są wtedy, gdy ocena jest systematyczna oraz jest, dla wykładowców i kadetów, sygnałem podejmowania działań modyfikujących nauczanie i uczenie się.

Jak już wskazano<sup>2</sup>, istnieje związek pomiędzy czynnościami oceniania osiągnięć kadetów a ich motywacją uczenia się. Również bieżąca informacja o wynikach uczenia się należy do najważniejszych motywów uczenia się<sup>3</sup>. W celu poznania opinii kadetów o wpływie sprawdzania na ich motywację uczenia się, poproszono kadetów o określenie kierunku wpływu (pozytywny, negatywny, bez wpływu) częstości sprawdzianów (tab. 36).

Tabela 36

*Opinie kadetów o wpływie częstości sprawdzianów na ich motywację uczenia się (kadeci CSUiE i CSWRiA razem)*

Czynniki	Wpływ negatywny		Bez wpływu	Wpływ pozytywny		Nie mam zdania
	tak	raczej tak		raczej tak	tak	
Rzadkie sprawdziany	21	38	84	39	9	13
(pisemne, ustne) %	10,3	18,6	<b>41,2</b>	19,1	4,4	6,4
Częste, systematyczne	14	30	45	82	20	13
sprawdziany (pisemne, ustne) %	6,9	14,7	22,1	<b>40,2</b>	9,8	6,4
Niesprawdzanie wiedzy, gdy	40	61	74	-	-	29
jesteś przygotowany do zajęć %	19,6	29,9	<b>36,3</b>	-	-	14,2

Źródło: opracowanie własne.

<sup>1</sup> Zob. pkt 1.6. rozprawy.

<sup>2</sup> Zob. pkt 1.4. rozprawy.

<sup>3</sup> L. Niebrzydowski, op. cit. s. 56.

Blisko trzecia część badanych stwierdziła, że rzadkie przeprowadzanie sprawdzianów negatywnie wpływa na motywację uczenia się – tak przekonanych było 28,9% kadetów (10,3% deklaracji *tak*, 18,6% *raczej tak*). Przeciwnego zdania – o wpływie pozytywnym – przekonanych było 23,5% badanych (19,1% deklaracji *raczej tak*, 4,4% *tak*). Natomiast 41,2% kadetów uważało, że mała liczba sprawdzianów nie ma wpływu na ich motywację. Nie miało zdania w tej kwestii 6,4% kadetów.

Zdecydowanie odmienny rozkład deklaracji dotyczył wpływu na motywację częstych, systematycznych sprawdzianów. Ich pozytywny wpływ na motywację uczenia się zadeklarowało 50% badanych (40,2% *raczej tak*, 9,8% *tak*) a wpływ negatywny 20,6% kadetów. Zbliżona liczba kadetów (22,1%) uważała, że częste sprawdziany nie wpływają na ich motywację. Nie miało zdania 6,4% kadetów. Połowa kadetów potrzebuje więc informacji o rezultatach uczenia się lub też traktuje sprawdzian jako czynnik mobilizujący do uczenia się czy wymuszający tę czynność. W celu zbadania, czy przygotowywanie się kadetów do zajęć wiązało się z częstością sprawdzianów, zadano pytanie zamknięte: „Czy częstość przygotowania się do zajęć zależała od częstości zapowiedzianych sprawdzianów?” Ponad połowa badanych (54,2%) stwierdziła (tab. 37), że częstość przygotowania się do zajęć zależała od częstości zapowiedzianych sprawdzianów (11,8% odpowiedzi *tak*, 42,4% odpowiedzi *raczej tak*). Dla tej grupy kadetów sprawdziany pełnią rolę regulatora mobilizującego uczenie się, są motywem zewnętrznym.

Tabela 37

*Współzależność częstości przygotowania się do zajęć i częstości zapowiedzianych sprawdzianów w opinii kadetów (kadeci CSUiE i CSWRiA razem)*

Pytanie	Rozkład odpowiedzi				
	tak	raczej tak	raczej nie	nie	trudno powiedzieć
Czy częstość przygotowania się do zajęć zależała od częstości zapowiedzianych sprawdzianów?	24	86	50	23	20
%	11,8	42,4	24,6	11,3	6,6

Źródło: opracowanie własne.

Częstość sprawdzianów, jak wynika z powyższych deklaracji, wpływa więc na przebieg uczenia się dużej części badanych, pełniąc – pomimo niedomagań procesu

oceniań – pozytywną funkcję. Jednak bardziej pożądanym jest, aby kadeci traktowali sprawdzian jako sposób uzyskania informacji o poziomie swoich osiągnięć niż jako narzędzie wymuszające systematyczność uczenia się.

Natomiast częstość sprawdzianów nie miała wpływu na przygotowanie się do zajęć 35,9% kadetów (odpowiedzi *raczej nie* i *nie* razem). Prawdopodobnie kadeci ci, jeśli zainteresowani są nauką danego przedmiotu, w mniejszym stopniu niż pozostali kadeci traktują sprawdzanie jako czynnik motywujący zewnętrznie, a w większym stopniu potrzebują sprawdzianów jako źródła informacji o swoich osiągnięciach. Niezdecydowanie w rozważanej kwestii wykazało 6,6% respondentów ankiety (odpowiedź *trudno powiedzieć*).

Powyższe wyniki zaprzeczają obiegowej opinii wykładowców o niechęci kadetów do sprawdzianów i potwierdzają, także w przypadku kadetów, potrzebę systematycznego oceniania. Jednocześnie zastanowienia się wymaga fakt niechęci 21,6% kadetów do sprawdzania osiągnięć. Przyczyn może być kilka: niesprawiedliwe ocenianie, negatywne komentarze wykładowców, negatywne postawy wobec nauki szkolnej lub też niskie wyniki ze sprawdzianów i towarzyszący temu nieprzyjemny, nieredukowany dysonans. Jednak poszukiwania współzależności pomiędzy deklaracjami pozytywnego bądź negatywnego wpływu, a innymi zmiennymi opisującymi ocenianie osiągnięć nie wykazało istotnej statystycznie zależności. Natomiast stwierdzono słabą siłę związku (statystycznie istotną) badanej zmiennej z ocenami kadetów – kadeci z ocenami bardzo dobrymi częściej deklarowali pozytywny wpływ systematycznych sprawdzianów na ich uczenie się niż pozostali badani.

Kadeci, którzy przygotowali się do zajęć chcieliby, aby ich wiedza i umiejętności uległy weryfikacji – uważa tak 49,5% kadetów (tab. 36). Inaczej bowiem brak możliwości sprawdzenia wiedzy, według opinii kadetów, wpływa negatywnie na ich motywację uczenia się. Kadeci ci najprawdopodobniej potrzebują szybkiego potwierdzenia swoich osiągnięć, uzyskania sukcesu i w efekcie dodatniego wzmocnienia. Kadeci, którzy deklarowali odpowiedź *bez wpływu* (36,3%), to w pewnej części ci, którzy potrafią długo pracować nad sobą i nie potrzebują częstych wzmocnień. To zapewne także w jakiejś części ci kadeci, którzy mają negatywne odczucia wobec sprawdzianów.

### 3.6.2. Metody sprawdzania w aspekcie ich systematyczności

W celu oszacowania systematyczności stosowania przez kadre dydaktyczną poszczególnych metod sprawdzania – zastosowano badania ankietowe (wyniki przedstawiono w tab. 38) oraz metodę obserwacji.

Tabela 38

#### Metody sprawdzania stosowane przez badaną kadre dydaktyczną

Metody sprawdzania	Numery odpowiedzi						
	1	2	3	4	5	6	7
Ustne	47	19	2	2	-	-	-
%	<b>63,5</b>	25,7	2,7	2,7	-	-	-
Ustne bez wystawiania stopni (pogadanka)	14	13	7	16	1	-	23
%	18,9	17,6	9,5	21,6	1,4	-	<b>31,1</b>
Pisemne (tzw. kartkówki, klasówki)	5	12	16	7	30	-	4
%	6,8	16,2	21,6	9,5	<b>40,5</b>	-	5,4
Pisemne bez wystawiania stopni	-	-	1	10	2	1	60
%	-	-	1,4	13,5	2,7	1,4	<b>81,1</b>
Pisemne – testy	1	1	2	18	9	5	38
%	1,4	1,4	2,7	24,3	12,2	6,8	<b>51,3</b>
Praktyczne	7	21	9	6	7	9	15
%	9,5	<b>28,4</b>	12,2	8,1	9,5	12,2	20,3
Sprawdzanie z wykorzystaniem zeszytów, podręczników	2	-	-	26	3	1	42
%	2,7	-	-	35,1	4,1	1,4	<b>56,7</b>
Sprawdzanie z wykorzystaniem komputerów	-	2	-	5	1	1	65
%	-	2,7	-	6,8	1,4	1,4	<b>87,8</b>
Samooceńnianie kadetów	1	2	-	25	1	5	40
%	1,4	2,7	-	33,8	1,4	6,8	<b>54,0</b>
Sprawdzanie wzajemne przez kadetów	1	2	1	20		4	46
%	1,4	2,7	1,4	27,0		5,4	<b>62,1</b>

Legenda:

1 – na każdych zajęciach,  
2 – na większości zajęć,  
3 – co 2-3 zajęcia,  
4 – rzadko,

5 – po każdym dziale,  
6 – pod koniec przedmiotu,  
7 – nigdy.

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań ankietowych wskazują na powszechność ustnego sprawdzania osiągnięć. Aż 63,5% wykładowców stosuje tę metodę na każdych zajęciach, a 25,7% na większości zajęć. Jednakże pogadanka – jako ustna metoda sprawdzania wiedzy i umiejętności – jest stosowana na każdych lub większości zajęć tylko przez 36,5% respondentów ankiety, a 54,1% wykładowców stosuje ją rzadko lub jej nie stosuje. Tymczasem metoda ta pozwala w krótkim czasie oszacować poziom wiedzy i jej braki u większej grupy kadetów, jest mniej stresująca niż wcześniej wymieniona metoda i stąd też powinna być nieodłącznym elementem każdych zajęć. Także na obserwowanych zajęciach dominowało sprawdzanie ustne (2-3 osoby), a elementy pogadanki wystąpiły na dwóch, spośród pięciu, teoretycznych zajęciach.

Sprawdzanie pisemne (tzw. kartkówki, klasówki) najczęściej stosowane są po zakończeniu danego działu materiału kształcenia (40,5% wskazań). Część wykładowców stosuje je w czasie większości zajęć (16,2% wskazań) bądź co 2-3 zajęcia (21,6% wyborów odpowiedzi). Natomiast pisemny sposób sprawdzania wiedzy – bez ocen w skali stopni – stosowany jest rzadko lub nie jest stosowany.

Niepokojący jest fakt niedoceniań przez wykładowców pisemnych testów, które są najbardziej obiektywnym narzędziem sprawdzania wiedzy i umiejętności. Propaguje je, już od kilkadziesiąt lat, wielu autorów literatury przedmiotu (np. J. Bogusz, J. Pieter, K. Żegnałek<sup>1</sup>). Jednak, jak wynika z rozkładu odpowiedzi, aż 51,3% respondentów nie stosuje ich wcale, a 43,3% stosuje je rzadko bądź pod koniec nauczanego działu lub przedmiotu. Taki stan rzeczy może wynikać z pracochłonności przygotowania narzędzi sprawdzania, nieumiejętności konstruowania testów dydaktycznych lub niewiedzy wykładowców o zaletach tej metody sprawdzania. Ten negatywny wniosek potwierdzają też opinie o możliwości stosowania testów wyrażone przez wykładowcę przedmiotów wojskowych w CSUiE: „treści taktyki ogólnej nie nadają się do testowania” czy wykładowców przedmiotów technicznych: „testy są mniej obiektywne niż zwykłe klasówki i odpowiedzi ustne”, „testy są przeżytkiem”. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest także brak testów standaryzowanych z przedmiotów wojskowych oraz nieupowszechnianie istniejących już testów.

<sup>1</sup> Zob. J. Bogusz, op. cit., s. 350; J. Pieter, Egzaminy, (W:) Encyklopedia pedagogiczna ..., op. cit., s. 184; K. Żegnałek, Zarys metodyki pomiaru efektywności ..., op. cit., s. 67.

Metody praktyczne w czasie zajęć są stosowane dość często. Aż 50,1% badanych stosuje je co 2-3 zajęcia bądź częściej. Nie stosuje ich 20,3% badanych, co może wynikać ze ściśle teoretycznych treści kształcenia niektórych przedmiotów.

W czasie sprawdzania większość badanej kadry dydaktycznej (56,7%) nie pozwala kadetom na korzystanie z zeszytów, podręczników, a 35,1 % pozwala rzadko. Świadczy to o preferowaniu przez wykładowców pamiętania wszelkiej wiedzy. Przeciwnieństwem tej informacyjnej koncepcji nauczania jest koncepcja czynnościowa, oparta na umiejętnościach, w której wytwarzanie i zastosowanie wiedzy jest najważniejsze<sup>1</sup>. Wiadomości w tej koncepcji są wtórne, pamiętanie ich przestaje być istotne. Stąd też należy nauczać i sprawdzać tylko te wiadomości, które bezpośrednio służą opanowaniu nowych umiejętności. Dlatego, w czasie sprawdzania osiągnięć kadeci powinni korzystać z podręczników, instrukcji i zeszytów w celu uzyskania, przypomnienia potrzebnych wiadomości. Ocenianiu podlegają wtedy głównie umiejętności stosowania wiadomości. Sytuacja sprawdzania bez wyposażenia jest zresztą w kształceniu zawodowym sytuacją sztuczną – w pracy zawodowej, wykonując zadania, rozwiązując problemy, w każdej chwili można korzystać z instrukcji i podręczników.

Komputerów, jako narzędzia sprawdzania, badana kadra dydaktyczna prawie nie stosuje (tylko 9 osób deklaruje używanie ich w czasie zajęć). Podstawową przyczyną jest brak sprzętu komputerowego oraz odpowiedniego oprogramowania. Tymczasem narzędzie to, posiadając program oceniania wiedzy i umiejętności z zakresu danego przedmiotu i będąc dostępnym dla każdego kadeta, może rozwiązać problem jednoczesnego nie tylko sprawdzenia, ale i ocenienia wszystkich kadetów na każdym zajęciach. Wykładowca systematycznie, w razie potrzeby na każdym zajęciach i w każdym momencie zajęć, mógłby uzyskiwać szybką i bardziej obiektywną informację o osiągnięciach oraz brakach w wiedzy i umiejętnościach. Badania prowadzone przez Zakład Technologii Kształcenia WSP w Rzeszowie nad efektywnością wykorzystania komputerów w sprawdzaniu kształtującym wykazały wzrost efektywności kształcenia o 20,6% oraz o 39,1% w nauczaniu dwóch kolejnych przedmiotów technicznych<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką ..., op. cit., s. 41. 42.

<sup>2</sup> A. Puch, A. Zając, Mikrokomputerowa kontrola i ocena wiedzy studentów z ograniczeniem zgadywania i podpowiadania przez treść testu, Dydaktyka Szkoły Wyższej nr 3 - 4/1990.

Wśród badanych wykładowców większość z nich (54,0%) w czasie zajęć nie wymaga samooceny kadetów, a 33,8% wymaga tego lub inspiruje ten proces rzadko. Natomiast dydaktycy (J. Bogusz, J. Pólturzycki, K. Żegnałek<sup>1</sup>) podkreślają potrzebę kształtowania umiejętności samooceny – ułatwiającego kadetom kształcenie oraz samokształcenie.

Sprawdzanie wzajemne przez kadetów organizuje na swoich zajęciach z różną częstotliwością 32,5% wykładowców. Ten sposób sprawdzania jest raczej metodą uzupełniającą inne metody, jest jednak nie tylko urozmaiceniem zajęć i oprócz funkcji informacyjnej spełnia rolę wychowawczą.

Reasumując, najczęściej stosowana metoda – sprawdzanie ustne, ze względu na ograniczony czas zajęć, nie zapewnia systematyczności oceniania wszystkich kadetów. Jest to także metoda sprzyjająca ocenianiu intuicyjnemu, wielokryterialnemu i stąd jej obiektywizm jest ograniczony.

### 3.7. Lękotwórczość sytuacji sprawdzania

#### 3.7.1. Natężenie lęku i jego przyczyny

W literaturze przedmiotu rozróżnia się pojęcie strachu i lęku. I. Obuchowska definiuje strach jako „... reakcja na aktualne, realne zagrożenie”, natomiast lęk jako: „... reakcja na zagrożenie wyobrażone”<sup>2</sup>. Lęk jest emocją ujemną na zewnętrzne lub wewnętrzne bodźce, emocją, która wpływa na kształtowanie się postaw jednostki, a w przypadku nasilenia dezorganizuje jej czynności (tzw. deterioracja emocjonalna)<sup>3</sup>. Szybkość występowania i siła reakcji lękowych oraz poziom destrukcyjnego wpływu lęku uzależnione są od indywidualnych cech człowieka.

Lęk szkolny jest ściśle związany z procesem oceniania i może wynikać z lęku przed niepowodzeniem, ekspozycją społeczną, niską samooceną, rywalizacją czy nauczycielem. Na szczególne znaczenie lęku wskazuje T. Tomaszewski: „Oczekiwanie

<sup>1</sup> J. Bogusz, op. cit., s.347; J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli ...*, op. cit., s. 300; K. Żegnałek, *Kształcenie i samokształcenie w uczelni wojskowej*, AON, Warszawa 1991.

<sup>2</sup> I. Obuchowska, *Lęk, lęk szkolny*, (W:) *Encyklopedia pedagogiczna ...*, op. cit., s.344.

<sup>3</sup> T. Mądrzycki, op. cit., s. 61.

na niebezpieczną sytuację łączy się często z silniejszymi objawami dezorganizacji niż sama sytuacja, której się człowiek obawia”<sup>1</sup>.

Jednak lęk szkolny może być także czynnikiem motywującym dodatnio. T. Kocowski, badając związek między natężeniem lęku u studentów przed egzaminem a osiągniętymi wynikami stwierdził, że najlepsze wyniki uzyskiwano przy średnim natężeniu lęku. Natomiast studenci, którym bardzo zależało na uzyskaniu wysokich ocen, odczuwali intensywny lęk przed niepowodzeniem. Niewielki poziom lęku towarzyszący brakowi motywacji wpływał niekorzystnie na przygotowanie się do egzaminu. Najkorzystniejszy wpływ wywiera więc motywacja lękowa o średnim natężeniu<sup>2</sup>. Taki lęk, o charakterze przystosowawczym, pozwala przed egzaminem na pełne skupienie się na zadaniu, na wzmoczenie aktywności, szybsze kojarzenie i w efekcie uzyskanie lepszego wyniku<sup>3</sup>. Na statystycznie istotne różnice w osiągnięciach między uczniami o wysokim i niskim poziomie lęku wskazuje też K. Kuligowska<sup>4</sup>.

Z własnych doświadczeń wynikało, że problem lękotwórczego wpływu sytuacji oceniania dotyczy także szkoły wojskowej. Panuje jednak opinia, że dorosły uczeń nie przeżywa silnego stresu. Podobne opinie w czasie mojej pracy w szkole chorążych wyrażali także niektórzy wykładowcy. Obserwacje autora rozprawy wydają się przeczyć temu, a M. Tyszkowa nawet stwierdza, że „Im starsi uczniowie, tym wbrew pozorom, silniej przeżywają niepowodzenia, zwłaszcza w zadaniach, w których angażują swoją osobowość”<sup>5</sup>. W celu potwierdzenia lub zaprzeczenia spostrzeżeń, autor rozprawy przeprowadził badania z zastosowaniem dziewięciostopniowej, numerycznej skali lęku. Badania te miały potwierdzić hipotezę o występowaniu wysokiego poziomu lęku wśród kadetów – związanego z ocenianiem i jednocześnie tendencji kadry dydaktycznej do negowania tego zjawiska. Wyniki badań – ilości wyborów natężenia lęku dla poszczególnych grup przedmiotów przedstawia tabela 39. Wyniki przedstawione są w skali punktowej (1-9) i rangowej (trzystopniowej).

<sup>1</sup> Za L. Niebrzydowskim, op. cit., s. 91.

<sup>2</sup> Z. Skorny, op. cit., s. 141.

<sup>3</sup> B. Grochmal-Bach, Wpływ lęku i depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów, Wydawnictwo WSP, Kraków 1996, s. 75.

<sup>4</sup> K. Kuligowska, op. cit. s. 132.

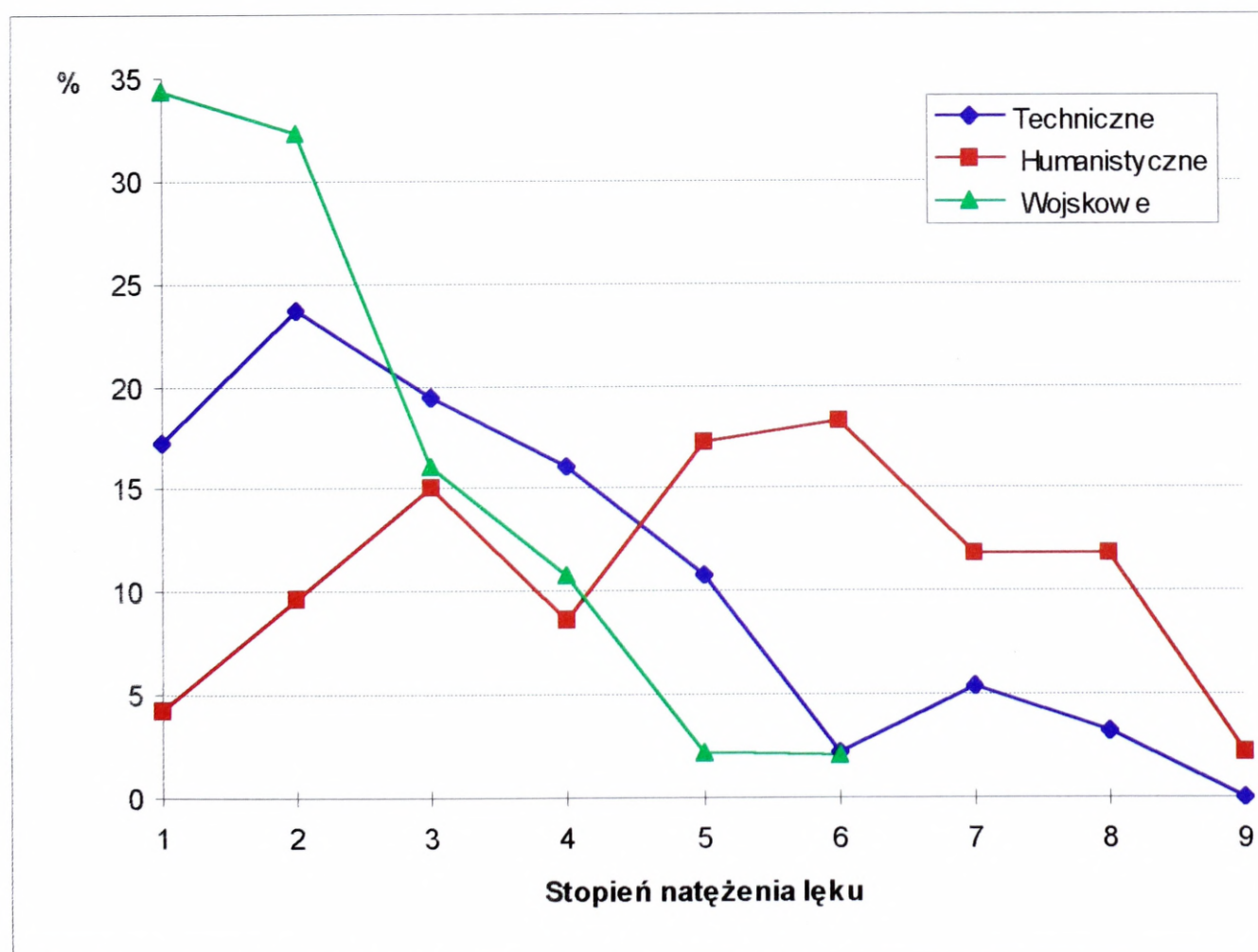
<sup>5</sup> M. Tyszkowa, Szkoła. Sytuacje trudne w szkole, (W:) Encyklopedia pedagogiczna ..., op. cit., s. 796.

*Natężenie lęku odczuwanego przez kadetów CSUiE w czasie odpowiedzi ustnej*

Przedmioty	Natężenie lęku w skali przymiotnikowej i punktowej								
	niewielkie			średnie			wysokie		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Techniczne	16	22	18	15	10	2	5	3	-
%	17,2	<b>23,7</b>	19,4	16,1	10,8	2,2	5,4	3,2	-
Humanistyczne	4	9	14	8	16	17	11	11	2
%	4,3	9,7	15,1	8,6	17,2	<b>18,3</b>	11,8	11,8	2,2
Wojskowe	32	30	15	10	2	1	-	-	-
%	<b>34,4</b>	32,3	16,1	10,8	2,2	2,1	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

W celu zobrazowania natężenia lęku wyniki badań dodatkowo (w skali punktów) przedstawiono na rysunku 25.



Rys. 25. Natężenie lęku odczuwanego przez kadetów CSUiE w czasie odpowiedzi ustnej

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników pozwala stwierdzić, że problem zbyt dużego natężenia lęku, mogącego wpływać dezorganizująco na działanie, dotyczy:

- w zakresie przedmiotów technicznych tylko 8,6% kadetów,
- w zakresie przedmiotów humanistycznych – 25,8% kadetów.

W zakresie przedmiotów wojskowych brak jest wyborów takiego poziomu natężenia lęku.

Natomiast niewielki poziom lęku, niekorzystny ze względu na osłabienie motywacji, odczuwało:

- w zakresie przedmiotów technicznych – 60,3% kadetów,
- w zakresie przedmiotów humanistycznych – 29,1% kadetów,
- w zakresie przedmiotów wojskowych – 82,8% kadetów.

Poziom lęku przyjętego za średni, czyli motywujący dodatnio w czasie odpowiedzi odczuwało:

- w zakresie przedmiotów technicznych – 29,1% kadetów,
- w zakresie przedmiotów humanistycznych – 44,1% kadetów,
- w zakresie przedmiotów wojskowych – 15,1% kadetów.

Jak wynika z powyższych badań, problem lęku szkolnego nie jest problemem powszechnym w badanych szkołach chorążych i dotyczy niedużych grup kadetów. Nie należy jednak lekceważyć faktu lęku w zakresie przedmiotów humanistycznych, bowiem oznacza to, że 24,8% kadetów, którzy odczuwają duże natężenie lęku w czasie sytuacji sprawdzania, z dużym prawdopodobieństwem jest zrażonych do uczenia się tych przedmiotów. Oznacza to także, że są wykładowcy, którzy nie potrafią stworzyć atmosfery ograniczającej takie natężenie lęku. Natomiast zastanawiający jest fakt deklaracji niewielkiego poziomu lęku większości badanych kadetów. Gdyby przyjąć takie natężenie lęku za wskaźnik motywacji, należałoby sądzić o niewielkiej motywacji uczenia się przedmiotów w CSUiE.

W celu porównania rozkładu natężenia lęku kadetów dla przedmiotów wojskowych zbadano, czy istnieje współzależność pomiędzy rodzajem szkoły (zmienna nie-

zależna) a wielkością natężenia lęku (zmienna zależna). W tym celu posłużono się współczynnikiem siły związku V Cramera oraz testem  $\chi^2$ .

Analizę wyników przedstawiono w tabeli 40. Współczynnik siły związku V Cramera wynosi 0,56 ( $\chi^2 = 65,67$ ) i jest istotny na poziomie  $p < 0,001$ . W tym przypadku proces kształcenia w CSWRiA jest znacznie bardziej lękotwórczy (31,3% odczuwa wysokie natężenie lęku) niż w CSUiE (86,0% kadetów odczuwa lęk o niewielkim natężeniu). Upoważnia to do przyjęcia hipotezy o wysokiej współzależności wielkości natężenia lęku od rodzaju szkoły – proces nauczania-uczenia się w przedmiotach wojskowych w CSWRiA jest znacznie bardziej lękotwórczy niż w CSUiE.

*Tabela 40*

*Natężenie lęku u kadetów w sytuacji sprawdzania w przedmiotach wojskowych a rodzaj szkoły*

Szkoła	Natężenie lęku w skali przymiotnikowej			Razem
	niewielkie	średnie	wysokie	
CSUiE	80	12	1	93
%	<b>86,0</b>	12,9	1,1	100
CSWRiA	36	43	36	115
%	31,3	<b>37,4</b>	31,3	100
Razem	116	55	37	208
Wartości siły związku i testu istotności				
V Cramera = 0,56		$\chi^2 = 65,68$	df=2	p < 0,001

*Źródło: opracowanie własne.*

Powyższe wnioski sygnalizują potrzebę dokonania przez metodyków obu szkół analizy takiego stanu rzeczy i dokonania ewentualnych korekt w procesach nauczania obu grup przedmiotów.

O tym, że lęk, jeśli występuje, utrudnia większości kadetom wykazanie się posiadaną wiedzą świadczą wyniki badań przedstawione w tabeli 41.

Tabela 41

Rozkład odpowiedzi kadetów CSUiE na pytanie: „Czy uczucie lęku utrudnia Ci wykazanie się posiadaną wiedzą?”

Rozkład odpowiedzi									
tak		raczej tak		raczej nie		nie		nie mam zdania	
liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%
13	14,0	42	45,2	29	31,1	5	5,4	4	4,4

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie „Czy uczucie lęku utrudnia Ci wykazanie się posiadaną wiedzą?” 14,0% kadetów odpowiedziało *tak*, 45,2% kadetów *raczej tak* (razem 59,2%), natomiast odpowiedzi *nie* i *raczej nie* wybrało łącznie 36,5%. Nie miało zdania tylko 4,4% kadetów.

### 3.7.2. Wpływ poczucia niesprawiedliwości oceniania na poczucie lęku u kadetów

Prawdopodobnym czynnikiem determinującym natężenie lęku u kadetów jest proces oceniania, a dokładniej ograniczona obiektywność sytuacji sprawdzania. W celu potwierdzenia lub zaprzeczenia tej hipotezie zbadano współzależność częstości poczucia niesprawiedliwości oceniania i natężenia lęku, posługując się współczynnikiem korelacji rang Spearmana  $r_s$  i testem t Studenta (tab. 42). Wzięto pod uwagę dziewięciostopniową skalę lęku.

Tabela 42

Korelacje częstości poczucia niesprawiedliwego oceniania z natężeniem lęku u kadetów dla przedmiotów wojskowych i humanistycznych (kadeci CSUiE i CSWRiA razem)

Przedmioty	Liczebność N	Współczynnik korelacji rang $r_s$	Wartość testu t Studenta	Poziom istotności p
Wojskowe	178	0,57	9,16	< 0,001
Humanistyczne	181	0,44	6,55	< 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Obliczona wartość współczynnika świadczy o wysokiej korelacji dla przedmiotów wojskowych ( $r_s=0,57$ ) oraz przeciętnej dla przedmiotów humanistycznych

( $r_s=0,44$ ). Współczynniki te są istotne statystycznie na poziomie  $p<0,001$ , stąd też można przyjąć hipotezę o zależności pomiędzy częstością poczucia niesprawiedliwości oceniania a natężeniem lęku kadetów; przy czym korelacja jest dodatnia: wartość deklarowanego natężenia lęku wzrasta wraz z częstością deklaracji poczucia niesprawiedliwości oceniania.

W celu przedstawienia tej zależności w skróconej, dziewięciopolowej tabeli wielodzielczej (tab. 43), dokonano kodowania zmiennej *poczucie niesprawiedliwości oceniania* dla grupy przedmiotów wojskowych, łącząc razem stopnie skali: *nigdy i rzadko* oraz *często i zawsze*. Z tabeli wynika, że kadeci, którzy nigdy nie mieli poczucia niesprawiedliwego oceniania lub mieli je rzadko, w większości (77,78%) odczuwali niski poziom lęku w czasie sytuacji sprawdzania. Natomiast kadeci, którzy często mieli poczucie niesprawiedliwego oceniania lub mieli je zawsze, najczęściej odczuwali wysokie natężenie lęku (42,4%).

Dodatkowo obliczone w tabeli 43 statystyki potwierdzają słuszność przyjęcia hipotezy o współzależności badanych zmiennych. Mniejsza wartość siły związku ( $V \text{ Cramera}=0,37$ ) – niż współczynnika korelacji rang ( $r_s=0,57$ ) – spowodowana jest wspomnianym łączeniem stopni skali, co zmniejszyło liczbę pól w tabeli i zmianę wartości testu  $\chi^2$ .

Tabela 43

*Niesprawiedliwość oceniania a natężenie lęku u kadetów w przedmiotach wojskowych (kadeci CSUiE i CSWRiA razem)*

Poczucie niesprawiedliwego oceniania	Natężenie lęku			Razem
	niewielkie	średnie	wysokie	
Nigdy, rzadko	63	15	3	81
%	77,8	18,5	3,7	100
Czasami	22	12	4	38
%	57,8	31,6	10,6	100
Często, zawsze	15	19	25	59
%	25,4	32,2	42,4	100
Razem	100	46	32	178
Wartości siły związku i testu istotności				
V Cramera = 0,37		$\chi^2 = 49,65$	df=4	p < 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Lęk może być uwarunkowany nie tylko brakiem obiektywności oceniania, ale i innymi czynnikami związanymi z sytuacją sprawdzania. Poznanie ich może pozwolić na ich ograniczenie i tym samym ograniczenie niekorzystnego wpływu na motywację. Wyniki badań dotyczące tej problematyki przedstawia tabela 44.

Tabela 44

*Przyczyny lęku w czasie oceniania w odczuciu kadetów CSUiE*

Przyczyna	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Nie mam zdania
Obawa przed oceną niedostateczną	27	28	15	16	7
%	29,0	<b>30,1</b>	16,1	17,2	7,6
Chęć uzyskania wysokiej oceny	34	32	13	9	5
%	<b>36,6</b>	34,4	14,0	9,7	5,4
Obawa przed przykrymi komentarzami wykładowców	15	13	31	27	7
%	16,1	14,0	<b>33,3</b>	29,0	7,6
Niechęć odpowiadania przed całym plutonem	6	7	29	38	13
%	6,5	7,5	31,2	<b>40,9</b>	14,0

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej określanymi przez kadetów przyczynami były chęć uzyskania wysokiej oceny (71,0% odpowiedzi *tak* i *raczej tak*) oraz obawa przed oceną niedostateczną (59,1% odpowiedzi *tak* i *raczej tak*). Na przyczynę lęku – obawę przed przykrymi komentarzami wykładowców – wskazało 30,1% kadetów (odpowiedzi *tak* i *raczej tak*). Jako przyczynę niechęć do odpowiadania przed całym plutonem podało 14% kadetów.

Lęk, jak już pisano, wpływa na motywację uczenia się, przy czym pożądanym jest poziom optymalny lęku. Szczególnie niepokojący jest fakt negatywnych komentarzy wykładowców. Jak pisze E. Łapiński, takie komentarze są działaniem szkodliwym, destrukcyjnym i wpływają szczególnie negatywnie na motywację uczenia się<sup>1</sup>. Podobnie częsty lęk przed oceną niedostateczną nie sprzyja kształtowaniu się poczucia bezpieczeństwa na zajęciach<sup>2</sup> i nie jest czynnikiem sprzyjającym osiągnięciom kadetów.

<sup>1</sup> E. Łapiński, op. cit., s. 150.

<sup>2</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, op. cit., s.132.

Wykładowcy w procesie oceniania mogą swoim niewłaściwym zachowaniem czy komunikowaniem potęgować lęk. Mogą też dążyć do jego ograniczania. Jednak warunkiem pozytywnych, ograniczających nadmierny lęk działań jest przekonanie wykładowcy o występowaniu lęku w czasie sytuacji sprawdzania. Takie przekonanie, jak wynika z badań, posiada większość, bo 68,9% kadry dydaktycznej (tab. 45). Jednak 29,7% badanych jest przeciwnego zdania. Oznacza to, że respondenci ci nie będą nawet próbowali przeciwdziałać zbyt dużemu stresowi odpowiadającego przy tablicy kadeta – uważając, że uczucie takie nie występuje.

Tabela 45

*Lękotwórczość sytuacji sprawdzania w przekonaniu kadry dydaktycznej*

Stwierdzenie	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Nie mam zdania	
Sytuacja sprawdzania osiągnięć	15	36	12	10	1	
jest źródłem lęku kadetów.	%	20,3	<b>48,6</b>	16,2	13,5	1,4

Źródło: opracowanie własne.

Nie stwierdzono istotnej zależności pomiędzy opinią wykładowców o lękotwórczości sytuacji sprawdzania a cechami wykładowców.

Dalsze badania pozwoliły określić strukturę rozkładu natężenia lęku odczuwanego przez kadetów – w opinii kadry dydaktycznej. Wyniki przedstawia tabela 46.

Tabela 46

*Ocena przez kadrę dydaktyczną poziomu lęku odczuwanego przez kadetów w czasie sytuacji sprawdzania*

	Natężenie lęku w skali przymiotnikowej i punktowej								
	niewielkie			średnie			wysokie		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Liczebność	3	3	13	14	15	9	1	-	-
%	4,1	4,1	17,6	18,9	<b>20,3</b>	12,2	1,4	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników pozwala stwierdzić, że w przekonaniu 51,4% kadry dydaktycznej kadeci przeżywają w czasie oceniania średni poziom lęku. Tylko 25,8% wska-

zało niewielki poziom lęku (a w rzeczywistości przecież dominujący wśród kadetów) i nikt z badanych nie wskazał dużego poziomu lęku. Należy jednak zaznaczyć, że taki wynik może wynikać z próby uśredniania poziomu lęku nauczanych kadetów i stąd też nie można jednoznacznie wnioskować, że wykładowcy w ogóle nie stwierdzają czy nie są przekonani o istnieniu dużego lęku w przypadkach jednostkowych.

Należy zauważyć, że przedstawione wyniki badań dostarczają przybliżonych informacji o problemie lęku w szkołach chorążych i miały one na celu sprawdzić występowanie badanych zjawisk i oszacować ich tendencje. Dokładniejsze wyniki badań nad poziomem lęku można uzyskać, stosując kwestionariusz do badania osobowości, np. Minnesocki Wielowymiarowy Inwentarz Osobowości (MMPI). Jednak badania takie powinni przeprowadzać uprawnieni psycholodzy. Uzyskiwane tą drogą wyniki pozwoliłyby sprawdzić statystycznie zależności lęku od różnych czynników opisujących sytuację sprawdzania oraz wpływ lęku na osiągnięcia szkolne kadetów.

### 3.8. Wnioski

1. Proces oceniania przez połowę badanych kadetów uważany jest za czynnik, który negatywnie wpływa na ich uczenie się. Znacząca część kadetów uważa oceny za niesprawiedliwe, szczególnie dotyczy to przedmiotów humanistycznych w CSUiE oraz wojskowych w CSWRiA; w stopniu niewielkim przedmiotów wojskowych w CSUiE.

2. Taki stan może niekorzystnie wpływać na osiągnięcia poznawcze i motywacyjne kadetów. Ocena uważana za niesprawiedliwą wzbudza negatywne postawy wobec przedmiotu i szkoły oraz nie spełnia funkcji motywacyjnej. Szczególnej poprawy obiektywności oceniania wymaga proces kształcenia w zakresie przedmiotów humanistycznych w CSUiE oraz przedmiotów wojskowych w CSWRiA.

3. Oceny kadetów z przedmiotów wojskowych, jeśli są nieobiektywne, znacznie częściej, w odczuciu kadetów, są zawyżane niż zaniżane; w przypadku przedmiotów humanistycznych i technicznych zjawisko jest odwrotne. Taki stan rzeczy może wynikać z nieprzestrzegania przez wykładowcę, także tych właściwości oceniania, które są szczególnie odczuwalne i zauważane przez kadetów: obiektywizm sytuacji sprawdzania i trafności sprawdzania. Stwierdzono, że odczucie zaniżania bądź zawyżania oceny w sposób istotny statystycznie wpływa na poczucie niesprawiedliwości oceniania – ale

tylko w zakresie przedmiotów humanistycznych. Wniosek ten nie dotyczy pozostałych przedmiotów, co może wynikać z faktu małej zmienności danych. Poprawy obiektywności oceniania wymaga proces kształcenia w zakresie wszystkich grup przedmiotów.

4. Ocenianie osiągnięć kadetów jest ocenianiem wielokryterialnym. Najważniejszymi kryteriami oceniania są: wiadomości i umiejętności, poziom zdolności kadetów, wysiłek uczenia się kadetów. Jednak ocena szkolna bywa również traktowana jako czynnik dyscyplinujący zachowanie kadetów, a w opinii kadetów znaczącym kryterium oceny jest sympatia i antypatia wykładowcy do kadeta. Jednocześnie aż 26,4% kadetów nie uznało kryterium wiedzy i umiejętności za najważniejsze, co może być wskaźnikiem ukształtowania się u tych kadetów poczucia ograniczonego wpływu na wyniki własnych działań.

5. Kadra dydaktyczna CSUiE statystycznie rzadziej deklaruje stosowanie kryterium wysiłku uczenia się niż kadra CSWRiA – brak jest innych statystycznie istotnych różnic w doborze kryteriów oceniania przez kadrę dydaktyczną badanych szkół ze względu na jej cechy. Kadeci o motywacji negatywnej (odczuwający zniechęcenie) statystycznie częściej są przekonani o uwzględnianiu przez wykładowców wskazań przełożonych oraz rzadziej (tendencja zjawiska,  $p=0,051$ ) odczuwają ocenę jako środek motywacji ich przez wykładowców. Powyższe wielokryterialne ocenianie ogranicza funkcję informacyjną i motywacyjną oceny, ponieważ w obecnym, tradycyjnym, często intuicyjnym ocenianiu niemożliwe jest ustalenie, w jakiej części dany stopień szkolny wynika z posiadanej wiedzy, a w jakiej jest wynikiem stosowania innych kryteriów. Stąd też zasadne wydaje się dążenie, aby stopień formalny odzwierciedlał przede wszystkim rzeczywiste osiągnięcia poznawcze kadetów, a pozostałe kryteria były uwzględniane w komentarzu do oceny czy w ocenie nieformalnej.

6. Znacząca liczba kadetów *często* lub *zawsze* odczuwa niechęć wobec uczenia się przedmiotów humanistycznych w CSUiE i wojskowych w CSWRiA. Częstość poczucia zniechęcenia jest wysoko i istotnie statystycznie skorelowana z częstością poczucia niesprawiedliwości oceniania w zakresie badanych grup przedmiotów (wojskowych i humanistycznych). Oznacza to, że obiektywność oceniania w badanych szkołach jest jednym z czynników determinujących motywację uczenia się przedmiotów szkolnych. Ograniczenie negatywnej motywacji wymaga więc poprawy tych czynności oceniania, które wpływają na poczucie niesprawiedliwości oceniania.

7. Znacząca część kadetów *rzadko* była odbiorcą pozytywnych komentarzy o swoich osiągnięciach lub takich komentarzy *nigdy* nie słyszała. Fakt ten dotyczy przebiegu nauczania zwłaszcza przedmiotów wojskowych i humanistycznych. Oznacza to, że wykładowcy nie przywiązują wagi do motywacyjnej roli takich komunikatów (jako komentarza do oceny formalnej i jako składnika oceny nieformalnej). W świetle zaleceń i wniosków wskazywanych przez autorów analizowanej literatury powyższe wyniki są szczególnie niepokojące. Zwłaszcza, że obróbka statystyczna danych z badań własnych pozwoliła sformułować następujące wnioski:

- ◆ im częściej kadetom wykładowcy komunikują komentarze o postępach w uczeniu się i są one postrzegane przez kadetów jako pozytywne, tym rzadziej kadeci odczuwają ocenianie jako niesprawiedliwe,

- ◆ im częściej kadetom wykładowcy przekazują komentarze o postępach w uczeniu się i są one postrzegane przez kadetów jako pozytywne, tym rzadziej kadeci odczuwają negatywną motywację uczenia się przedmiotów.

Oznacza to, że istnieją niewykorzystane możliwości pozytywnego wpływania na przebieg uczenia się kadetów, poprzez racjonalne, świadome przekazywanie przez wykładowców pozytywnych komunikatów o osiągnięciach lub stwarzaniu takich sytuacji, które uzasadnią ten komentarz w przypadku kadetów z niepowodzeniami dydaktycznymi.

8. Znaczna część kadetów z przedmiotów wojskowych i humanistycznych w CSUiE (40,7% i 51,6%) otrzymuje informację o wynikach sprawdzania tylko w postaci oceny cyfrowej bez dodatkowego komentarza ze strony wykładowcy (zwiększającego wartość informacyjną oceny). W przedmiotach humanistycznych zdarzają się również przypadki komentarzy negatywnych.

9. Rzadkość sprawdzianów w opinii większości kadetów nie obniża ich motywacji uczenia się, lecz jednocześnie systematyczne sprawdziany mają pozytywny wpływ na połowę respondentów ankiety. Przy czym statystycznie częściej taką opinię wyrażali kadeci z ocenami bardzo dobrymi niż kadeci z ocenami dobrymi i dostatecznymi. Świadczyć to może o potrzebie uzyskiwania częstej informacji o wynikach uczenia się przez tę grupę kadetów lub traktowania sprawdzania jako czynnika mobilizującego do nauki, na co wskazała ponad połowa badanych. Fakt ten świadczyć może o przewadze motywacji zewnętrznej nad wewnętrzną u badanych kadetów.

10. Wyniki badań zaprzeczają obiegowej opinii wykładowców o niechęci kadetów do sprawdzianów i potwierdzają, także w przypadku kadetów, potrzebę systematycznego oceniania.

11. Rzadkie stosowanie przez wykładowców masowych metod sprawdzania (sprawdziany pisemne, pogadanka, testy, samoocenie) zmniejsza częstość dopływu informacji o osiągnięciach i tym samym możliwość regulacji procesu kształcenia.

12. Rzadkość stosowania sprawdzania z wykorzystaniem zeszytów, podręczników czy instrukcji świadczy o preferowaniu przez wykładowców encyklopedyzmu w sprawdzaniu. Takie sprawdzanie jest dalekie od rzeczywistych sytuacji w pracy zawodowej, gdzie pożądane jest zbieranie i selekcjonowanie informacji, a nie pamięciowe jej odtwarzanie. Stąd też należy upowszechniać wśród wykładowców czynnościową koncepcję nauczania i sprawdzania.

13. Sprawdzanie z wykorzystaniem komputerów jest rzadko stosowane w czasie zajęć. Tymczasem narzędzie to w znaczący sposób może wpłynąć na poprawę obiektywności oceniania i ułatwiać systematyczne sprawdzanie osiągnięć. Dlatego też należy dążyć, pomimo wysokich nakładów, do upowszechniania komputeryzacji szkół chorążych.

14. Proces oceniania badanych szkół raczej nie jest lękotwórczy. Lęk szkolny o wysokim natężeniu dotyczy tych grup przedmiotów w obu szkołach, które cechowały się niesprawiedliwością oceniania: przedmiotów humanistycznych w CSUiE oraz przedmiotów wojskowych w CSWRiA. Współzależność natężenia lęku od rodzajów szkół dla wymienionych przedmiotów jest wysoka i istotna statystycznie. Najczęstszymi – negatywnymi – przyczynami lęku są: chęć otrzymania wysokiej oceny, obawa przed oceną niedostateczną oraz obawa przed przykrymi komentarzami wykładowców. Ostatnie dwie przyczyny mogą negatywnie wpływać na motywację uczenia się kadetów oraz postawę kadetów wobec przedmiotu, wykładowcy i szkoły.

15. Korelacja częstości poczucia niesprawiedliwego oceniania z natężeniem lęku u kadetów dla grupy przedmiotów wojskowych jest przeciętna, dla humanistycznych – wysoka (kadeci CSUiE i CSWRiA jednocześnie). Lęk o wysokim natężeniu jest zjawiskiem negatywnym, ponieważ zakłóca procesy poznawcze u kadetów, wpływając, jak również wskazują kadeci, na wykazanie się wiedzą i umiejętnościami w czasie

odpowiedzi. Stąd też należy ograniczać to uczucie poprzez wpływane na obiektywność oceniania, a zwłaszcza na jeden ze składników: obiektywność sytuacji sprawdzania.

16. Opinia części wykładowców (29,5%) o niewystępowaniu lęku u kadetów w czasie sytuacji sprawdzania nie potwierdziła się; oznacza to także, że ta część wykładowców nie będzie dążyła do ograniczania lękotwórczości sytuacji sprawdzania. Większość wykładowców myli się, wskazując średni poziom lęku jako najczęściej występujący.

## **4. UWARUNKOWANIA RACJONALIZACJI PROCESU OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW**

Przedstawione w poprzednim rozdziale wnioski z badań świadczą o istnieniu niedomagań procesu oceniania kadetów. Ich eliminacja lub ograniczenie wymaga zastosowania w procesie dydaktycznym wyodrębnionych czynników racjonalizujących ocenianie. Jednak racjonalizacja procesu oceniania, jeśli ma być skuteczna, nie może ograniczać się jedynie do pojedynczych czynności wykładowcy, lecz, jak uzasadniano we wstępie, wymaga dokonania zmian we wszystkich, wykazujących dysfunkcję, elementach systemu dydaktycznego danej szkoły: kompetencjach kadry, dokumentach normatywnych, programach kształcenia, bazie dydaktycznej szkoły. Zwłaszcza, że stwierdzone w poprzednim rozdziale niedomagania procesu oceniania są pochodną, skutkiem złego funkcjonowania poszczególnych składników tego systemu.

Ustalenie zakresu zmian usprawniających system dydaktyczny wymaga analizy poszczególnych elementów systemu w powiązaniu z proponowanymi czynnikami racjonalizującymi ocenianie.

Dokonanie zmian wymagać będzie pewnych nakładów finansowych (problem nie rozpatrywany), a przede wszystkim zrozumienie potrzeby racjonalizacji procesu oceniania przez decydentów i kadre dydaktyczną oraz ich aprobaty zamierzonych działań innowacyjnych.

### **4.1. Potrzeby zmian w kompetencjach kadry dydaktycznej**

#### ***4.1.1. Pożądane kompetencje kadry dydaktycznej w zakresie oceniania kadetów***

Możliwości zastosowania proponowanych czynników racjonalizujących w dużej mierze zależą od aktualnych kompetencji kadry dydaktycznej w zakresie oceniania, jej motywacji uzyskania nowych kompetencji oraz stosunku, nastawienia do tego rodzaju działań innowacyjnych. Zarówno kadra kierownicza CSUiE, nadzorująca ewentualne wprowadzanie zmian w procesie oceniania, jak i kadra cykli szkolenia wdrażająca czynniki racjonalizujące, musi być przekonana o użyteczności, celowości takich działań. Działania, które wymagałyby nabycia nie tylko nowej wiedzy i umiejętności w

zakresie oceniania, ale i przewartościowań pozwalających zmierzać w kierunku upodmiotowienia procesu oceniania.

Systematyczne zdobywanie wiedzy pedagogicznej, doskonalenie warsztatu pracy jest niezbędnym warunkiem uzyskania mistrzostwa dydaktycznego wykładowcy. Samo doświadczenie bez uzupełniania wiedzy i umiejętności prowadzi do rutyny, schematyzmu działania. Niekompetentnym jest nie ten wykładowca, który zna swoje braki i dąży do ich eliminacji, lecz ten, który, jak pisze A. Hamer: „... *nie wie czego nie wie; nie chce zapytać kogoś kto wie; jest przekonany, że wszystko wie i nie ma żadnych wątpliwości; nie chce się rozwijać*”<sup>1</sup>. Tymczasem wyniki badań dotyczące nauczycieli akademickich uczelni wojskowych przedstawione przez J. Majkuta wskazują, że wiedzę dydaktyczną i umiejętności metodyczne prowadzenia przedmiotu jako dziedziny doskonalenia zawodowego proponuje tylko 39,1% badanych (263 osoby)<sup>2</sup>.

O końcowym wyniku procesu kształcenia decydują czynniki zależne od właściwości kadetów, środowiska szkolnego i pozaszkolnego, warunków pracy szkoły itp. Jednak to nadal wykładowca w największym stopniu wpływa (a przynajmniej powinien) na rezultaty procesu dydaktycznego i jest współodpowiedzialny za sukcesy i niepowodzenia dydaktyczne swoich wychowanków (o czym niestety czasem wykładowcy zapominają).

Na skuteczność działania wykładowcy wpływają:

- właściwości osobowościowe,
- umiejętności dydaktyczne, psychologiczne i specjalistyczne,
- procesy motywacyjne<sup>3</sup>.

Czynności wykonywane przez nauczyciela można podzielić na związane z:

1. Przygotowaniem zajęć – analizą, uszczegółowieniem celów kształcenia, projektowaniem treści i metod nauczania, form organizacyjnych, opracowaniem materiałów dydaktycznych (konspekty, foliogramy, wykresy, schematy itp.), wykorzystaniem środków dydaktycznych;

<sup>1</sup> H. Hamer. op. cit., s. 26.

<sup>2</sup> J. Majkut, Nauczyciel akademicki w wojskowym szkolnictwie wyższym, WSO im. gen. J. Bema, Toruń 1995, s. 18.

<sup>3</sup> Z. Skorny, op. cit., s.130.

## 2. Realizacją zajęć:

- diagnostyczne (zbieranie informacji o możliwości opanowania materiału nauczania przez uczniów),
- motywujące, stymulujące (uświadamianie celów zajęć, stawianie problemów i pytań, odwoływanie się do zainteresowań i osiągnięć),
- informujące (przekazywanie słuchaczom informacji o faktach, problemach i sposobach ich rozwiązania),
- tworzące warunki sprzyjające komunikowaniu i uczeniu się (wykorzystywanie środków dydaktycznych, współdziałanie, dyscyplina),
- kierujące działaniami uczniów,
- oceniające,
- regulacyjno-korektywne (dotyczące działań słuchaczy i własnych);

## 3. Kontrolą i oceną własnej działalności pedagogicznej<sup>1</sup>.

Jakość powyższych czynności i w efekcie końcowe wyniki są wypadkową różnych umiejętności, w tym umiejętności oceniania. Przy czym czynności oceniania są nie tylko czynnościami wykonywanymi w czasie zajęć, ale są to także czynności: sprawdzania, doboru metod sprawdzania, doboru środków dydaktycznych, konstrukcji narzędzi sprawdzających i samosprawdzających, weryfikacji tych narzędzi, komunikacji ocen formalnych i nieformalnych, analizy otrzymanych wyników. Proces ten powinien zakończyć się ustaleniem jakości dokonanej oceny oraz wnioskami co do konieczności regulacji własnego nauczania.

Zastosowanie proponowanych czynników racjonalizujących ocenianie wymaga doskonalenia lub nabycia przez kadrę dydaktyczną następujących umiejętności:

- \* formułowania operacyjnych celów kształcenia,
- \* formułowania samodzielnie lub wspólnie z innymi wykładowcami wymagań programowych,

<sup>1</sup> Z. Woroniecki. Dylematy kształcenia i funkcjonowania zawodowego nauczycieli, (W:) Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1993, s. 78.

- \* zachowania obiektywności sytuacji sprawdzania,
- \* bycia przewodnikiem po świecie informacji,
- \* uwzględniania wyników w regulacji pracy dydaktycznej,
- \* komunikowania ocen formalnych i nieformalnych,
- \* stosowania sprawdzania kształtującego,
- \* stosowania procedur analitycznych metod sprawdzania,
- \* wykorzystywania różnorodnych środków dydaktycznych w procesie oceniania (w tym komputerów).

Ponadto wykładowca powinien posiadać świadomość:

- \* ograniczonej obiektywności oceny, zwłaszcza oceny z zastosowaniem metod nieanalitycznych,
- \* potrzeby przedstawiania kadetom celów kształcenia,
- \* potrzeby informowania o postępach,
- \* potrzeby współuczestniczenia kadetów w ustalaniu zasad oceniania,
- \* potrzeby wykorzystywania narzędzi samosprawdzania,
- \* lękotwórczości sytuacji sprawdzania,
- \* informacyjnej i motywacyjnej funkcji oceny,
- \* znaczenia ocen w przyszłych planach i dążeniach kadetów.

#### **4.1.2. Rzeczywiste kompetencje kadry dydaktycznej w zakresie oceniania kadetów**

Ustalenie kompetencji kadry jest czynnością trudną ze względu na zrozumiałą niechęć respondentów do krytycznej samooceny własnej pracy, przyznania się do niewiedzy czy niewykonywania zalecanych czynności. Małą wartość posiadałyby także odpowiedzi na pytania z użyciem terminów pomiaru dydaktycznego – zakładanie bowiem ich znajomości przez kadrę byłoby błędem. Stąd ograniczona możliwość zbierania danych metodą wywiadu (techniką ankiety czy wywiadu) oraz stosowania metody obserwacji – gdyż większość czynności procesu oceniania jest dla obserwatora niewi-

doczna. Należy więc mówić o oszacowaniu kompetencji kadry niż dokładnym jej ustaleniu. Pomocnym w badaniach okazało się zastosowanie w ankiecie pytań kontrolnych, pytań pośrednio związanych z umiejętnościami oceniania oraz wykorzystanie doświadczeń wyniesionych z pracy w środowisku wykładowców. Dokonano także analizy dokumentów dydaktycznych (notatek z hospitacji) oraz obserwacji wybranych zajęć. Wzięto pod uwagę:

- powszechność i sposoby doskonalenia kompetencji kadry dydaktycznej z zakresu oceniania,
- postawę kadry wobec ocen szkolnych,
- zakładane przez kadre cele oceny osiągnięć kadetów,
- powszechność formułowania przez kadre szczegółowych celów kształcenia,
- sposoby określania wymagań,
- powszechność kwalifikacji pedagogicznych kadry.

Poruszono również problematykę doksztalcania kadry dydaktycznej w CSUiE.

Ponadto, poszukiwano statystycznie istotnych współzależności pomiędzy odpowiedziami kadry na pytania ankietowe a cechami kadry:

- zajmowane stanowisko służbowe,
- grupa nauczanych przedmiotów,
- staż pracy na stanowisku dydaktycznym,
- wiek,
- ukończony kierunek studiów,
- posiadanie kwalifikacji pedagogicznych,
- miejsce pracy (rodzaj szkoły chorążych).

Cechy te przyjęto za zmienne niezależne.

Oszacowania kompetencji kadry dydaktycznej dokonywano już w rozdziale 3. podczas analizy niedomagań procesu oceniania. Stąd też w tym podrozdziale pominięto takie cechy charakteryzujące kompetencje, jak: stosowane kryteria ocen, stosowane metody sprawdzania oraz umiejętność wykorzystania ocen do stymulowania

uczenia się kadetów – poprzez częste oceny (formalne i nieformalne), komentarze do ocen i komentarze o postępach.

### 1. Powszechność i sposoby doskonalenia kompetencji kadry dydaktycznej z zakresu oceniania.

Z badań ankietowych wynika, że większość kadry dydaktycznej (74,3%) deklaruje doskonalenie wiedzy i umiejętności w zakresie oceniania (tab. 47). Nie czyni tego

*Tabela 47*

#### *Deklaracje doskonalenia wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania przez badaną kadrę*

Tak		Nie	
liczebność	%	liczebność	%
55	74,3	19	25,7

*Źródło: opracowanie własne.*

25,7% badanych. Poszukiwanie współzależności pomiędzy cechami kadry a deklaracjami doskonalenia pozwoliło sformułować następujące wnioski:

- ◆ kadra o stażu do 10 lat częściej doskonali wiedzę i umiejętności z zakresu oceniania (współzależność słaba, gdyż współczynnik siły związku  $\varphi = 0,26$ ;  $\chi^2 = 3,81$ ;  $p=0,051$ ) niż kadra starsza (tab. 48). Może to świadczyć zarówno o wyższej samoocenie starszej stażem kadry, jak i o niedocenianiu przez starszą stażem kadrę ciągłego postępu w dydaktyce. Jednak nie ma takiej zależności ze względu na wiek kadry.

*Tabela 48*

#### *Deklaracje doskonalenia wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania przez kadrę a staż pracy na stanowisku dydaktycznym*

Wiek	Deklaracje doskonalenia wiedzy i umiejętności		Razem
	tak	nie	
Do 10 lat	42	10	52
Powyżej 10 lat	13	9	22
Razem	55	19	74
Wartości siły związku i testu istotności			
$\varphi = 0,26$	$\chi^2 = 3,81$	$df = 1$	$p = 0,051$

*Źródło: opracowanie własne.*

♦ oficerowie CSUiE rzadziej deklarują doskonalenie wiedzy niż pozostali badani oficerowie (tab. 49), przy czym wniosek ten jest istotny statystycznie na poziomie  $p=0,084$ ; informacja ta jest o tyle ważna, że procent oficerów CSUiE nie deklarujących doskonalenia wiedzy i umiejętności wynosi 52,2% (takich deklaracji wśród pozostałych oficerów jest 20%).

Tabela 49

**Deklaracje doskonalenia wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania przez kadrę a rodzaj szkoły chorążych**

Szkoła	Deklaracje doskonalenia wiedzy i umiejętności		Razem
	tak	nie	
CSUiE	25	13	38
CSWRiA, CSWLiL	30	6	36
Razem	55	19	74
Wartości siły związku i testu istotności			
$\varphi = -0,20$	$\chi^2 = 2,98$	$df=1$	$p=0,084$

Źródło: opracowanie własne.

Kadra dydaktyczna, jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 50, najczęściej doskonalili umiejętności z zakresu oceniania poprzez wymianę doświadczeń z innymi wykładowcami (80,0%). Doskonalenie tych umiejętności umożliwiają także

Tabela 50

**Sposoby doskonalenia przez kadrę dydaktyczną wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania**

Lp.	Sposób	Rozkład deklaracji	
		liczebność	%
1.	Wymieniając doświadczenia z innymi wykładowcami	44	80,0
2.	Uczestnicząc w szkoleniach, zajęciach pokazowych	41	74,5
3.	Czytając pozycje książkowe z zakresu dydaktyki	38	69,1
4.	Prowadząc zajęcia	27	49,1
5.	Czytając czasopisma zawierające problematykę dydaktyczną	14	25,5
6.	Inaczej	1	1,8

Źródło: opracowanie własne.

szkolenia kadry (uważa tak 74,5% osób). Jednak zbyt rzadko badana kadra sięga po literaturę dydaktyczną – książki (69,1%) i zwłaszcza periodyki (25,5%) – dane te potwierdzają także obserwacje z okresu pracy w CSUiE. Tymczasem obecnie, przy krótkim czasie wydawniczym, pozycje te umożliwiają śledzenie postępu w dydaktyce. Powyższe dane świadczą także o ograniczonej roli samokształcenia wśród badanej kadry.

Interesujące wydają się także wnioski dotyczące korzystania przez kadre dydaktyczną z literatury dydaktycznej – częściej sięgają po nią:

- ◆ oficerowie nauczający przedmiotów wojskowych i humanistycznych (razem 88,0%) niż technicznych i specjalistycznych (razem 53,3%) – zależność istotna na poziomie  $p=0,005$ ;

- ◆ oficerowie, którzy ukończyli studia dowódczo-sztabowe lub humanistyczne (86,4%) niż oficerowie, którzy ukończyli studia techniczne (57,6%) – zależność istotna na poziomie  $p=0,024$ ;

- ◆ oficerowie starsi wiekiem – powyżej 40 lat (87,5%) niż oficerowie młodsi wiekiem (54,8%) – zależność istotna na poziomie  $p=0,009$ ;

- ◆ oficerowie posiadający kwalifikacje pedagogiczne (76,5%) niż oficerowie bez takich kwalifikacji (57,1%) – jednak zależność istotna dopiero na poziomie  $p=0,13$ .

Z badań wynika również, że oficerowie o stażu dydaktycznym do 10 lat dużo rzadziej czytają periodyki dydaktyczne (19,05%) niż oficerowie o stażu dłuższym (46,1%) – zależność istotna na poziomie  $p=0,049$ . Stwierdzono ponadto, iż tę godną polecenia formę samokształcenia częściej stosują oficerowie CSWLiL (44,4%) niż oficerowie CSUiE (20,0%) i CSWRiA (8,3%) – wniosek istotny na poziomie  $p=0,058$ .

## 2. Postawa kadry dydaktycznej wobec ocen szkolnych.

Jak już zwracano uwagę, obiektywność oceny uwarunkowana jest wieloma czynnikami. Zwłaszcza oceny odpowiedzi ustnych obciążone są dużą dozą subiektywności. Świadomość tego powinna sprzyjać kształtowaniu się u kadry dydaktycznej krytyczno-refleksyjnej postawy wobec ocen szkolnych. Dobrym wskaźnikiem takiej postawy, zdaniem E. Łapińskiego, jest poczucie wątpliwości co do słuszności wysta-

wionej oceny<sup>1</sup>. Stąd też oszacowano rozkład częstości takiego poczucia wśród badanej kadry (tab. 51).

Tabela 51

*Poczucie wątpliwości kadry dydaktycznej co do słuszności swojej oceny kadetów*

Częstość poczucia wątpliwości	Liczebność	%
Często	-	-
Dość często	2	2,7
Czasami	17	23,0
Dość rzadko	24	32,4
Rzadko	30	40,5
Trudno mi powiedzieć	1	1,4
Razem	74	100

Źródło: opracowanie własne.

Znaczna część kadry (72,9%) *rzadko* lub *dość rzadko* ma poczucie wątpliwości co do słuszności wystawionej oceny. Taka postawa może być wynikiem nadmiernej wiary w możliwość obiektywnego oceniania oraz zbyt małej wiedzy o złożoności procesu oceniania. O takiej postawie pisze również B. Niemierko: „... nauczyciele przyzwyczajeni są do intuicyjnego, apodyktycznego oceniania osiągnięć uczniów na podstawie jednostkowych obserwacji i pojedynczych, uznanych za niezwykle ważne sprawdzonych czynności”<sup>2</sup>.

Nie stwierdzono istotnej statystycznie współzależności pomiędzy zmienną poczucie wątpliwości a cechami badanych oficerów.

### 3. Cele oceny osiągnięć kadetów według kadry dydaktycznej.

Jak już wskazywano, cele ocen kadetów są rozliczne. Wykładowca, który ocenia kadetów tylko po to, aby ustalić poziom wiedzy i umiejętności, nie w pełni wykorzystuje oceny jako środek informowania o wynikach, środek motywowania kadetów czy jako źródło informacji o jakości swojej pracy dydaktycznej. Takie jednostronne widzenie celów (funkcji) oceny potwierdzają badania ankietowe – analiza odpowiedzi

<sup>1</sup> E. Łapiński, op. cit., s. 148.

<sup>2</sup> B. Niemierko, Wyniki kształcenia ..., op. cit., s. 73.

kadry dydaktycznej na otwarte pytanie ankietowe dotyczące określenia najważniejszych celów sprawdzania i oceniania kadetów. Odpowiedzi zostały skategoryzowane i przedstawione w tabeli 52.

Tabela 52

*Rozkład opinii kadry dydaktycznej o celach oceny*

Lp.	Najważniejszy cel oceny	Odpowiedzi	
		liczebność	%
1.	Regulacja własnej pracy dydaktycznej, motywowanie, ocena poziomu wiedzy i umiejętności	13	17,6
2.	Motywowanie, ocena poziomu wiedzy i umiejętności	12	16,2
3.	Ocena poziomu wiedzy i umiejętności	35	47,3
4.	Brak odpowiedzi	14	18,9

*Źródło: opracowanie własne.*

Spośród 74 respondentów ankiety tylko 17,6% stwierdziło, że celem oceniania jest jednocześnie regulacja własnej pracy dydaktycznej, motywowanie kadetów oraz ocena poziomu ich wiedzy i umiejętności. Także nieduża część kadry dydaktycznej (16,2%) traktuje ocenianie jako sposób sprawdzenia wiedzy i umiejętności oraz czynnik mobilizujący kadetów do uczenia się. Najbardziej oczywistym, głównym celem oceniania dla badanej kadry dydaktycznej jest wyłącznie ocena poziomu wiedzy i umiejętności kadetów – stwierdziło tak aż 47,3% respondentów. Blisko piąta część badanych nie wymieniła żadnego celu (18,9%).

Powyższe wyniki świadczą o tym, że większość badanej kadry nie traktuje oceny jako źródła informacji umożliwiającego regulację procesu kształcenia, źródła informacji o jakości swojej dydaktycznej pracy. Sprzyja to jednostronnemu traktowaniu niepowodzeń dydaktycznych kadetów bez szukania przyczyn w jakości przebiegu procesu dydaktycznego.

W innych badaniach<sup>1</sup> dotyczących tej samej problematyki, nauczyciele szkół średnich wykazali zróżnicowane podejście do oceny i odpowiadali, że cele oceny są

<sup>1</sup> B. Karolczak-Biernacka, op. cit., s. 56.

następujące:

- kontrola uczniów – 21,9%,
- zdobywanie informacji o posiadanej przez uczniów wiedzy – 19,0%,
- sprawdzanie się uczniów – 17,1%,
- motywowanie uczniów do nauki – 14,8%,
- formalne promowanie – 10,8%.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że 17,1% nauczycieli zauważyło uczniowski aspekt oceny (*sprawdzanie się uczniów*), czego w wypowiedziach nauczycieli wojskowych zabrakło.

Opinie kadry o celach oceny kadetów są istotnie statystycznie zróżnicowane ze względu na rodzaj szkoły, w której nauczają – tabela 53.

Tabela 53

*Opinie kadry o celach oceny kadetów a rodzaj szkoły*

Szkoła	Numer opinii			Razem
	1	2	3	
CSUiE	28	2	8	38
%	73,7	5,3	21,0	100
CSWRiA	14	0	1	15
%	93,3	0,0	6,7	100
CSWLiL	7	10	4	21
%	33,3	47,6	19,1	100
Razem	49	12	13	74
Wartości siły związku i testu istotności				
V Cramera = 0,41		$\chi^2 = 24,73$	df = 4	p < 0,001

Legenda:

- 1 – cel oceniania: ustalenie poziomu wiedzy i umiejętności (lub brak odpowiedzi);
- 2 – cel oceniania: motywowanie, ustalenie poziomu wiedzy i umiejętności;
- 3 – cel oceniania: regulacja własnej pracy dydaktycznej, motywowanie, ustalenie poziomu wiedzy i umiejętności.

Źródło: opracowanie własne.

Najpełniejsze rozumienie celów oceniania, jak wynika z tabeli 53, wykazali oficerowie CSUiE, gdyż odpowiedź określoną numerem 3 wskazało 21,0% oficerów. Niestety wszyscy, oprócz jednego, oficerowie CSWRiA uważali, że celem oceny jest jedynie ocena poziomu wiedzy i umiejętności lub nie odpowiedzieli na to pytanie.

#### 4. Powszechność formułowania szczegółowych celów kształcenia.

W poprzednim podrozdziale, opierając się na analizie literatury, wyjaśniono konieczność ustalania poprawnych celów kształcenia oraz wskazano nieprawidłowości w dokumentach dydaktycznych w tym zakresie. Konsekwencją może być niedocenia- nie potrzeby formułowania celów operacyjnych oraz brak staranności w ich ustalaniu. W efekcie utrudnia to wiązanie oceniania osiągnięć z celami kształcenia (kategoriami celów), co sprzyja materializmowi pomiarowemu. Brak celów uniemożliwia wykła- dowcom zbudowanie pytań w oparciu o przyjętą taksonomię, a tym samym określenie, w czasie analizy wyników sprawdzianu, które cele i przez jakich kadetów zostały spełnione. Brak lub nieprecyzyjne określenie celów na zajęciach utrudnia kadetom ukierunkowanie się na wynik, uniemożliwia kadetom poznanie wymagań wykładowcy przed poznaniem nowego materiału. Tymczasem eksperymentalne badania I. Kuźniaka<sup>1</sup> wskazują, że znajomość przez uczniów celów operacyjnych wpływa na wyniki uczenia się. Stąd też istniała potrzeba zbadania, czy i w jaki sposób przedsta- wiane są kadetom cele kształcenia (tab. 54).

*Tabela 54*

#### *Odpowiedzi kadry dydaktycznej o sposobach informowania kadetów o celach zajęć*

Sposób	Rozkład odpowiedzi	
	liczebność	%
Podaję cel ogólny	34	45,9
Podaję cele szczegółowe	32	43,2
Nie podaję celów, ponieważ znajomość celów przez kadetów nie wpływa na wyniki nauczania	6	8,1
Nie podaję celów z innego powodu	2	2,7

*Źródło: opracowanie własne.*

<sup>1</sup> I. Kuźniak, op. cit., rozdział 7.

Cele kształcenia w postaci ogólnej przedstawia, jak wynika z tabeli 54, 45,9% kadry dydaktycznej. Przekazywanie celów szczegółowych zadeklarowało 43,2% kadry dydaktycznej, a czynność tę, jako niepotrzebną, uznało 8,1% badanych.

Jednak spośród kadry deklarującej formułowanie celów szczegółowych tylko 4% właściwie odpowiedziało na pytanie kontrolne (wymagające podania uwzględnianych poziomów celów kształcenia).

Powyższe wyniki potwierdzają przeprowadzone obserwacje zajęć w CSUiE. Obserwowani wykładowcy nie przedstawiali kadetom celów kształcenia lub ograniczali się do celu ogólnego. Także w konspektach zajęć wykładowcy rzadko formułują cele w postaci szczegółowej (na co zresztą w konspekcie nie ma miejsca). Powyższe wyniki świadczą o niedocenianiu potrzeby oparcia nauczania na wcześniej sformułowanych celach szczegółowych lub o niepełnej wiedzy kadry dydaktycznej na ten temat. Efektem tego jest nieuwzględnianie przez 37,9% kadry dydaktycznej taksonomii celów przy opracowywaniu pytań sprawdzających (tab. 55).

*Tabela 55*

*Deklaracje uwzględniania przez kadrę dydaktyczną poziomów (kategorii) celów przy formułowaniu pytań sprawdzających*

Tak		Nie	
liczebność	%	liczebność	%
46	62,1	28	37,9
Wyniki po uwzględnieniu pytania kontrolnego:			
7	9,5	67	90,5

*Źródło: opracowanie własne.*

Uwzględniając pytanie kontrolne, liczbę badanych oficerów nie stosujących taksonomii celów należy zwiększyć aż do 90,5%. Z własnych doświadczeń wynika, że wykładowcy mają świadomość potrzeby różnicowania pytań sprawdzających, jednak najczęściej stosowanym kryterium różnicującym jest trudność materiału nauczania.

##### 5. Sposoby określania wymagań.

Badani najczęściej określają zakres treści sprawdzania oraz różnicują ją poprzez wskazanie najważniejszych wiadomości i umiejętności (56,8%) – tabela 56.

Tabela 56

*Najczęstsze sposoby określania przez kadre dydaktyczną zakresu treści sprawdzania*

Lp.	Sposoby	Rozkład deklaracji	
		liczebność	%
1.	Nie określają treści sprawdzania, ponieważ znajdują się w zeszycie lub we wskazanym podręczniku	1	1,4
2.	Informuję, że wszystkie wiadomości i umiejętności są równie ważne	8	10,8
3.	Wskazuję najważniejsze wiadomości i umiejętności	42	56,8
4.	Wskazuję szczegółowo wiadomości i umiejętności wymagane na ocenę pozytywną	7	9,5
5.	Wskazuję szczegółowo wiadomości i umiejętności wymagane na ocenę dostateczną, na ocenę dobrą, na ocenę bardzo dobrą	11	14,9
6.	Jeszcze inaczej	5	6,8

*Źródło: opracowanie własne.*

Respondenci rzadziej deklarowali pozostałe sposoby określania zakresu treści – tylko 14,9% oficerów wskazuje szczegółowo wiadomości i umiejętności wymagane na ocenę dostateczną, na ocenę dobrą i na ocenę bardzo dobrą oraz 9,5% wskazuje szczegółowo wiadomości i umiejętności wymagane na ocenę pozytywną. Oznacza to, że tylko co najwyżej 24,4% wykładowców ma świadomość pozytywnego wpływu ustopniowanych wymagań na motywację uczenia się i dokonuje analizy treści kształcenia, selekcionując je według przyjętych przez siebie kryteriów. Jednocześnie 10,8% kadry niesłusznie uważa, że wszystkie wiadomości i umiejętności wynikające z programu kształcenia są równie ważne.

W czasie obserwacji zajęć nie stwierdzono, aby wykładowcy dokonywali hierarchizacji przekazywanej kadetom treści.

Brak jest istotnej różnicy pomiędzy sposobami określania zakresu wymaganej treści sprawdzania przez wykładowców przedmiotów wojskowych a sposobami określania przez wykładowców innych przedmiotów. Pozostałe cechy badanej kadry także nie wpływają na przedstawiony rozkład wyników.

W celu oszacowania niedostatków w kompetencjach kadry w zakresie oceniania dokonano również analizy 30 notatek z hospitacji przeprowadzanych przez kadre kierowniczą Centrum. Jednak przydatność tego źródła informacji okazała się problema-

tyczna, gdyż w notatce nie uwzględniono takiego kryterium oceny zajęć, które by odnosiło się do procesu oceniania. Pomocne okazały się tylko spostrzeżenia kilku oficerów, które zostały zawarte we wnioskach końcowych. Dotyczyły one potrzeby komentarzy ocen i uzupełniania wypowiedzi kadetów, stosowania nie tylko ustnych metod sprawdzania, konieczności sprawdzania przygotowania się kadetów do zajęć praktycznych, zadawania pytań śródlekcyjnych. Ta mała liczba uwag dotyczących procesu oceniania, w powiązaniu z wysokimi ocenami, jakie uzyskiwali hospitolowani (rozrzut średnich ocen 4,3-4,9), może sugerować dobre i bardzo dobre przygotowanie kadry dydaktycznej w zakresie oceniania. Jednak wobec wcześniej przedstawionych wyników badań wniosek ten byłby zbyt pochopny. Ta pewna rozbieżność oceny kompetencji kadry zwraca uwagę na potrzebę głębszej refleksji metodyków Centrum nad procesem hospitowania zajęć.

#### *4.1.3. Organizacja doskonalenia kompetencji dydaktycznych kadry*

Jedną z ważnych form zdobywania wiedzy i umiejętności przez kadre dydaktyczną oraz zapoznania się z innowacjami jest uczestnictwo w zajęciach doskonalących. Doskonalenie pracy dydaktycznej prowadzi się w CSUiE:

- w czasie kształcenia metodycznego w miesiącu wrześniu (raz w roku),
- w czasie kształcenia okresowego: wykładów, zajęć pokazowych, które odbywają się 1-2 razy w miesiącu,
- w czasie dni metodycznych organizowanych samodzielnie przez kierowników cykli: referaty, zajęcia pokazowe czy obserwacje zajęć połączone z dyskusją.

Doświadczenia autora rozprawy wskazują, że organizatorzy doskonalenia kadry (zastępca komendanta CSUiE ds. szkolenia, oficerowie Wydziału Szkolenia, kierownik Cyklu Taktyki i Zabezpieczenia Logistycznego, kierownik Cyklu Elektrotechnicznego) kładą duży nacisk na systematyczność i jakość zajęć, które, w opinii autora rozprawy, rzeczywiście są źródłem potrzebnych w pracy dydaktycznej informacji. Natomiast pewnym mankamentem doskonalenia pracy dydaktycznej kadry, zwłaszcza prowadzonych na szczeblu Centrum w trakcie roku szkolnego, jest organizowanie ich w czasie prowadzenia zajęć z kadetami, co uniemożliwia uczestnictwo w nich części kadry. Również, jak wynika z analizy dokumentacji szkoleniowej, w latach 1993-1996

tematyka zajęć doskonalących umiejętności kadry nie dotyczyła bezpośrednio problematyki oceniania, lecz poruszano ją, omawiając inne zagadnienia dydaktyczne (np. efektywność kształcenia). W większości zajęć, w których uczestniczył autor rozprawy, brakowało problematyki pomiaru sprawdzającego, przykładów jego zastosowania. Wynika to z faktu braku w Centrum (ale dotyczy to również całego szkolnictwa wojewódzkiego) specjalistów w zakresie pomiaru dydaktycznego.

Jak wynika z opinii badanych oficerów (tab. 57), problematyka metod, form i obiektywizacji oceniania jest *często* lub *zawsze* poruszana (58,1% wskazań) w czasie zajęć doskonalących w cyklach, co może świadczyć zarówno o docenianiu przez kierowników cykli tej problematyki, jak i o potrzebie kadry dyskusowania i dzielenia się doświadczeniami.

*Tabela 57*

*Częstość poruszania tematyki metod, form i obiektywizacji oceniania w cyklach przedmiotowych w opinii kadry dydaktycznej*

Rozkład częstości									
zawsze		często		czasami		rzadko		nigdy	
liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%
8	10,8	35	47,3	18	24,3	11	14,9	2	2,7

*Źródło: opracowanie własne.*

Wymagane kompetencje oceniania szybciej zapewne opanuje kadra posiadająca już przygotowanie pedagogiczne (studia pedagogiczne, podyplomowe, kursy w ośrodkach metodycznych). Takie przygotowanie posiada 59,5% badanej kadry. Jednak złożoność pracy dydaktycznej wymaga doskonalenia kompetencji nauczycielskich, w tym poszerzania wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania. Przy czym doskonalenie swojej pracy to nie tylko poszerzanie wiedzy oraz stosowania jej w czasie planowania i prowadzenia zajęć, ale i zbieranie informacji o jakości realizacji procesu nauczania-uczenia się.

## 4.2. Potrzeby zmian w dokumentach normatywnych

Przebieg procesu nauczania-uczenia się normowany jest przez zespół dokumentów dydaktycznych. Treści tych dokumentów wyznaczają organizację tego procesu oraz ukierunkowują czynności jego uczestników. Dlatego też jakość procesu ocenia- niania zależy także od treści tych dokumentów i usprawnianie, racjonalizację ocenia- nia należy rozpocząć od analizy tych dokumentów, ustalenia ich niedomagań i wypra- cowania ewentualnych propozycji zmian. O ile stosowanie takich czynników, jak: sprawdzanie kształtujące, stosowanie narzędzi samosprawdzania, nadrzędność sprawd- zania umiejętności – nie wymaga dostosowywania przepisów, to wprowadzanie do procesu kształcenia wymagań programowych nie powinno mieć miejsca bez wcze- śniejszych unormowań w zarządzeniach, instrukcjach ramowych, programach kształ- cenia czy opracowaniach metodycznych. Brak odpowiednich dokumentów dydaktycz- nych może utrudnić lub uniemożliwić wprowadzanie innowacji<sup>1</sup>.

Analizie poddano normatywne i programowo-planistyczne dokumenty dydak- tyczne<sup>2</sup> – takie, które mają lub powinny mieć największy wpływ na proces kształcenia w szkole chorążych. Będą to następujące dokumenty:

- „Instrukcja o organizacji działalności dydaktycznej i naukowej w wojskowych szkołach zawodowych”, GZSB WP, Warszawa 1990;
- „Podstawowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego kadetów szkół chorążych wraz z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów szkół cho- rążych”, ZSW SG WP Warszawa 1995;
- „Regulamin egzaminu końcowego kadetów szkół chorążych”, ZSW SG WP, Warszawa 1995;

oraz takie dokumenty, jak (analiza w następnym podrozdziale):

- programy kształcenia dotyczące przedmiotów taktyka ogólna i pracownia pod- staw elektrotechniki,
- instrukcje metodyczne wydane przez CSUiE.

<sup>1</sup> Zob. J. Pytlak, Drogi N., Edukacja i Dialog nr 3/1998, s. 14-15.

<sup>2</sup> Klasyfikacji dokumentów dydaktycznych dokonano w pkt. 1.1. rozprawy.

Analiza dokumentu: „Instrukcja o organizacji działalności dydaktycznej i naukowej w wojskowych szkołach zawodowych”, GZSB WP, Warszawa 1990.

W instrukcji podkreślono znaczenie oceniania w procesie kształcenia poprzez zwrócenie uwagi na związek ze skutecznością kształcenia i motywacją uczenia się. Wyodrębniono ocenianie okresowe i bieżące oraz zaakcentowano ocenę jako źródło informacji o poziomie uczenia się. Jedynym wskazanym kryterium są wiedza i umiejętności. Wskazano dwie obowiązujące skale ocen. Przedstawiono organizacyjne aspekty egzaminów oraz ujednolicono sposoby ustalania oceny końcowej na podstawie egzaminów z kilku przedmiotów oraz oceny końcowej.

Główne niedomagania instrukcji w zakresie procesu oceniania określono poprzez ustalenie kryteriów oceny tych treści instrukcji, które bezpośrednio odnoszą się do oceniania słuchaczy (tab. 58).

*Tabela 58*

*Ocena jakości instrukcji normujących kształcenie kadetów w aspekcie procesu oceniania*

Kryterium oceny instrukcji	Uwagi o spełnieniu kryterium przez dokumenty:	
	„Instrukcja o organizacji....”	„Podstawowe założenia....”
Istnienie warunków spełnienia wymagań na kolejne stopnie skali ocen	brak	brak
Istnienie wskazań operacjonalizacji celów kształcenia	brak	tak
Istnienie wskazania ustalania wymagań dydaktycznych	brak	brak
Istnienie wskazań odnośnie kryteriów oceny	kryterium wiedzy i umiejętności	kryterium wiedzy i umiejętności
Istnienie wskazań potrzeby i/lub sposobu obiektywizacji oceny	brak	brak
Istnienie wskazań innego niż poziom wiedzy i umiejętności przedmiotu oceny	brak	tak, ale wskazanie nierealne do spełnienia
Istnienie wskazań regulacji procesu nauczania	brak	brak
Istnienie wskazań kształtowania umiejętności samooceny i samosprawdzania.	tak	brak
Wskazanie potrzeby współuczestniczenia słuchaczy w doskonaleniu organizacji procesu kształcenia.	tak	brak

*Źródło: opracowanie własne.*

Inne, zdaniem autora rozprawy, niedomagania treści instrukcji są następujące:

- nie wskazano potrzeby ocen nieformalnych,
- nie wskazano potrzeby oceny postępów,
- nie wskazano potrzeby komentarzy o warunkach uzyskania oceny przez kadetów,
- nie wskazano potrzeby oceny również przebiegu czynności kadetów – ograniczono się tylko do wyniku tych czynności,
- zalecenie ustalania oceny okresowej na podstawie średniej ocen bieżących (ocen formalnych) nie bierze pod uwagę różnej wagi tych ocen, nie uwzględnia ocen nieformalnych,
- wskazanie ustalania jednej, ogólnej, uśrednionej oceny po zakończeniu nauki w celu umieszczenia jej na świadectwie powoduje, że ocena jest zbyt ogólna; tymczasem oddzielne oceny z kilku grup przedmiotów (np. przedmioty techniczne, wojskowe, specjalistyczne, humanistyczne) oraz ocena z pracy dyplomowej i egzaminu dyplomowego lepiej scharakteryzowałyby osiągnięcia absolwenta,
- nie wprowadzono wymagań programowych w programach kształcenia,
- przy braku wymagań – brak wskazania oparcia oceniania o cele kształcenia,
- brak wskazań analityczności oceniania i stosowania, obok innych metod, również pomiaru sprawdzającego.

Analiza dokumentu: „Podstawowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego kadetów szkół chorążych wraz z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów szkół chorążych”, ZSW SG WP Warszawa 1995.

W dokumencie marginalnie potraktowano problematykę sprawdzania i oceniania (ocena dokumentu w tab. 58). W rozdziale „System kontroli i oceny” (w jednym zdaniu) wskazano na związek oceniania z wynikami nauczania, z rozwijaniem zainteresowań, współzawodnictwa, poczuciem własnej wartości i motywacją uczenia się. Następnie podano zbiór pytań, na które „kontrola i ocena dydaktyczna” powinna umożliwić uzyskanie odpowiedzi. Wynika z nich jedynie, że należy oceniać zarówno wiedzę, jak i umiejętności jej stosowania, a ocena powinna określać stopień przygoto-

wania do wykonywania funkcji dowódczych, eksploatacyjnych i instruktorsko-metodycznych.

Problematyczne, ze względu na brak możliwości pomiaru i oddzielnej skali ocen, jest zalecenie uwzględnienia przy ocenianiu pilności, koleżeńskości, lojalności, pracowitości, odwagi, męstwa i wytrzymałości. W dokumencie brakuje szeregu informacji ukierunkowujących czynności oceniania. Brak jest informacji o skali ocen, potrzebie jej normowania (ustalania wymagań), metodach, potrzebie obiektywizacji oceniania, potrzebie ocen nieformalnych, ocen postępów itp. W efekcie wartość tej instrukcji zarówno w aspekcie aktualnego, jak i proponowanego procesu oceniania jest niewielka.

Analiza dokumentu: „Regulamin egzaminu końcowego kadetów szkół chorążych”, ZSW SG WP, Warszawa 1995.

Regulamin przede wszystkim określa skład komisji egzaminacyjnych, zadania jej członków, zakres i tryb egzaminu, zasady oceniania (skale ocen i sposoby obliczania oceny końcowej). Regulamin słusznie zwraca uwagę na potrzebę stosowania w czasie egzaminu taksonomii celów (tu propozycja taksonomii poznawczej B. Niemierki), nadaje rangę umiejętnościom praktycznym (podział egzaminu na część praktyczną i teoretyczną) oraz zaleca przedstawienie propozycji dotyczących ewentualnej korekty programu kształcenia oraz realizacji procesu kształcenia. Z regulaminu wynika stosowanie przy ocenie jedynie kryterium wiedzy i umiejętności. Niestety regulamin nie normuje skali ocen ani nie zaleca uzgadniania wymagań przez członków komisji przed egzaminem.

Brak jest wskazań innych czynności obiektywizujących ocenianie, np. stosowanie pomiaru sprawdzającego, niektórych etapów procedury pomiaru, stwarzanie obiektywnej sytuacji egzaminacyjnej. Nie określono, czy kadeci mogą korzystać z podręczników, instrukcji, zeszytów – zwłaszcza w części praktycznej egzaminu. Regulamin nie wskazuje również na potrzebę informowania kadetów o zakresie egzaminu i wymaganiach, a stwierdzenie o nieodwołalności oceny egzaminu uniemożliwia korektę pomyłek komisji egzaminacyjnych.

Dokonano również analizy opracowania dydaktycznego wydanego przez CSUiE<sup>1</sup>. Jednak w opracowaniu tym brakuje zaleceń podejścia analitycznego w ocenianiu, stosowania wymagań programowych oraz szczegółowych wskazówek, przykładów metodycznych z zakresu sprawdzania i oceniania osiągnięć. Podobne mankamenty występują również w opracowaniach metodycznych dla przedmiotów nauczanych w Cyklu TiZL oraz w Cyklu ERT CSUiE.

### Wnioski

Autorzy analizowanych dokumentów nie dokonali próby wypełnienia treścią skali ocen ani nie zalecili wykładowcom unormowania skali ocen. W efekcie sprzyja to nieporównywalności ocen pomiędzy wykładowcami tego samego przedmiotu w danej szkole i pomiędzy szkołami oraz ogranicza obiektywność ocen – bez ustalenia wymagań nie wiadomo, co było oceniane. W zapisach aktów normatywnych brak jest wskazań ocen nieformalnych i komentarzy ocen w skali stopni, wskazań słownej oceny postępów i wysiłku kadetów. Sprzyja to ograniczaniu motywacyjnej funkcji oceny. Brak zaleceń traktowania oceny jako źródła informacji oraz zaleceń obiektywizacji oceny ogranicza także jej funkcję informacyjną.

Po dokonaniu analizy dokumentów nasuwa się pytanie: czy autorzy instrukcji uważali, że ocenianie osiągnięć kadetów nie jest problemem w szkolnictwie wojskowym, czyli cechuje się pełnym obiektywizmem, czy też, rozumiejąc złożoność problematyki oceniania osiągnięć, zostawiają ten problem wykładowcom? Zdaniem autora rozprawy, instrukcja normująca proces kształcenia powinna bowiem nie tylko ustalać formalny tryb oceny, ale również nawiązywać do rzeczywistej praktyki oceniania i nazywać niekorzystne zjawiska w ocenianiu, co może ułatwić zapobieganie im.

### **4.3. Potrzeby zmian w programach kształcenia kadetów**

Dokumentami dydaktycznymi bezpośrednio wyznaczającymi przebieg procesu nauczania-uczenia się są programy kształcenia. O tym, jak wysoką wagę przykładają się w dydaktyce do problematyki treści kształcenia, świadczy stwierdzenie J. Zakrzewskiego: „W każdym systemie dydaktycznym treściom kształcenia przypisuje się zasad-

---

<sup>1</sup> Z. Małkowski, B. Kołowski, Wybrane zagadnienia z pedagogiki, CSUiE, Olsztyn 1996.

nicze znaczenie, gdyż właśnie one wywierają – w ostatecznym rachunku – determinujący wpływ na efektywność procesu kształcenia”<sup>1</sup> oraz B. Szulca, który zauważa: „Treść kształcenia stanowi jeden z głównych czynników efektywnego funkcjonowania systemu dydaktyczno-wychowawczego uczelni”<sup>2</sup>. To właśnie treść kształcenia, jak wskazuje B. Niemierko, wyznacza ocenianie osiągnięć uczniów i stanowi podstawę teorii oceniania<sup>3</sup>, gdyż wartość takich czynności oceniania, jak analiza treści kształcenia i projektowanie narzędzi sprawdzania uzależniona jest od jakości programu kształcenia. Prowadzi to do prostego wniosku, że ocenianie osiągnięć uczniów, jeśli ma być obiektywne, musi również być podporządkowane treściom kształcenia, a niewłaściwie skonstruowany program kształcenia sprzyja wypaczeniom w ocenianiu osiągnięć oraz przyczynia się do materializmu dydaktycznego.

Tymczasem badania nad treściami i programami kształcenia, przeprowadzone w Polsce w latach osiemdziesiątych na szeroką skalę, ujawniły szereg mankamentów, do których organizator tych badań, J. Zakrzewski, zaliczył: nienadążanie treści za zmianami w technice, gospodarce i społeczeństwie, wieloznaczność celów, dominację niższych poziomów kategorii celów, materializm dydaktyczny, brak odwoływania się do koncepcji pedagogicznych porządkujących treści<sup>4</sup>. Badania te dotyczyły programów kształcenia w szkołach wyższych, acz nie należy sądzić, że w szkolnictwie niższym – wojskowym i cywilnym – niedomagania programów są inne lub ich brak. Zwłaszcza, że jak zauważa B. Szulc, w szkołach wojskowych w doborze treści oraz konstrukcji programów kształcenia wykładowcy częściej kierują się intuicją i doświadczeniem niż teoriami doboru treści kształcenia<sup>5</sup>, a sama treść utożsamiana jest głównie ze zbiorem usystematyzowanych wiadomości<sup>6</sup>.

Przyjęto, za B. Niemierką, że na program kształcenia składają się cele, materiał, wymagania oraz wskazówki metodyczne; w ujęciu szerszym – również podręczniki,

<sup>1</sup> J. Zakrzewski, *Teoretyczne i praktyczne problemy* ..., op. cit., s. 3.

<sup>2</sup> B. Szulc, *Zasady doboru treści* ..., op. cit., s. 16.

<sup>3</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką* ..., op. cit., s. 38.

<sup>4</sup> J. Zakrzewski, *Teoretyczne i praktyczne problemy* ..., op. cit., s. 20-21.

<sup>5</sup> B. Szulc, *Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym*. „Szkolnictwo -3”, AON, Warszawa 1993, s. 28.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 28-29.

materiały pomocnicze, opracowania metodyczne, zbiory zadań i testy osiągnięć<sup>1</sup>. Za tym autorem zdefiniowano także, acz po uwagach J. Zakrzewskiego nie bezkrytycznie<sup>2</sup>, uwzględniające czynnościowe podejście do rozumienia treści kształcenia – pojęcie tej treści jako: „... system nauczanych czynności, określonych pod względem celu, materiału i wymagań, przetwarzany z postaci programowej na osiągnięcia uczniów”<sup>3</sup>. Powstaje więc trójwymiarowy model treści kształcenia. Model ten składa się z elementów treści kształcenia będących pojedynczą czynnością lub grupą czynności. Każdy element treści kształcenia w tym modelu określony jest celem według kategorii danej taksonomii celów, materiałem kształcenia i poziomem wymagań programowych<sup>4</sup>.

Należy zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu pojęcie treści kształcenia, jak wskazuje B. Szulc, jest rozumiane niejednoznacznie<sup>5</sup>; również dość często rozdziela się cele i treści kształcenia – wtedy treść kształcenia oznacza materiał kształcenia<sup>6</sup>.

Treść kształcenia zawarta w programach kształcenia powinna być zgodna z wymaganiami naukowymi, psychologicznymi (tu głównie możliwości poznawcze kadetów) oraz dydaktycznymi dotyczącymi doboru treści kształcenia (zgodnie z przyjętą koncepcją<sup>7</sup>) i układu tych treści (liniowy, koncentryczny). Najbardziej pożądane, według J. Zakrzewskiego, jest systemowe ujęcie treści kształcenia (wyróżnienie czynników głównych, składników systemu i podukładów systemowych), co ułatwia jego analizę<sup>8</sup>. Według W. Okonia, podejście systemowe wymaga:

- strukturalizacji treści kształcenia,
- uwzględniania struktur wspólnych dla wielu przedmiotów,

<sup>1</sup> B. Niemierko, Pomiar wyników kształcenia ..., op. cit., s. 31.

<sup>2</sup> J. Zakrzewski, Teoretyczne i praktyczne problemy ..., op. cit., s. 15-16.

<sup>3</sup> B. Niemierko, Pomiar wyników kształcenia zawodowego (część II), Dydaktyka Kształcenia Zawodowego nr 3/1997. s. 11.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Dydaktyk ten przeprowadził dogłębną analizę pojęcia treści kształcenia, B. Szulc, Możliwości zastosowań ..., op. cit., s. 27-34.

<sup>6</sup> A. Siemak-Tylikowska, Treści nauczania - teorie doboru treści kształcenia, (W:) Encyklopedia pedagogiczna ..., op. cit., s. 853.

<sup>7</sup> Zob. opis koncepcji treści kształcenia, B. Szulc, Możliwości zastosowań ..., op. cit., s. 35-45.

<sup>8</sup> Zob. J. Zakrzewski, Teoretyczne i empiryczne konteksty treści kształcenia (Wyniki badań w latach 1981-1990), (W:) Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej, pod red. B. Szulca, P. Zaczyńskiego, J. Zakrzewskiego, AON, Warszawa 1991, s. 26-27.

- przechodzenie od struktur prostych do złożonych, od bardziej szczegółowych do ogólnych<sup>1</sup>.

Takie porządkowanie treści ułatwia ustalanie wymagań programowych<sup>2</sup>, ogranicza materializm dydaktyczny i pomiarowy oraz uświadamia, zarówno wykładowcy, jak i kadetom strukturę treści kształcenia. Strukturalizacja treści, jak wskazują dydaktycy (A. Majewska, W. Okoń<sup>3</sup>), wpływa na poziom osiągnięć szkolnych, a współczesna dydaktyka zaleca kwalifikowanie wiedzy w oparciu o strukturę nauczanego przedmiotu<sup>4</sup>.

Również J. Zakrzewski wskazuje na potrzebę strukturalizacji treści kształcenia, ale szczególną uwagę zwraca na motywacyjną sferę procesu kształcenia, czego odbiciem jest postulat oparcia porządkowania treści kształcenia o motywacyjną koncepcję treści<sup>5</sup>.

Uwzględniając nowe tendencje w dydaktyce, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr MEN opracowało dokumentację programową, przyjmując m.in. założenie, że punktem odniesienia jest nie wiedza naukowa, a uczeń. Podobnie prace B. Szulca podnoszą potrzebę przewartościowania kształcenia studentów, a więc i nowego podejścia do programów kształcenia<sup>6</sup>. Należy bowiem dążyć do kształtowania takiego słuchacza w szkole wojskowej, który będzie charakteryzował się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do samokształcenia, umiejętnością dokonania samooceny. Celem nadrzędnym stało się ukształtowanie takich umiejętności, jak:

- komunikowanie, odbiór i selekcja informacji oraz ocena, które są z nich ważne i dlatego;
- ustalenie na podstawie analizy odebranych informacji, planu własnych działań i przewidywanie ich skutków;

<sup>1</sup> W. Okoń. Wprowadzenie ..., op. cit., s. 100.

<sup>2</sup> Koncepcją uwydatniającą potrzebę wyodrębnienia treści podstawowych i ubocznych jest koncepcja rdzeni treściowych, B. Szulc, *Możliwości zastosowań ...*, op. cit., s. 45.

<sup>3</sup> Zob. A. Majewska, *Nauczanie strukturalne przysposobienia obronnego w szkole średniej*, *Toruńskie Studia Dydaktyczne* 1997, s. 176; W. Okoń, *Wprowadzenie ...*, op. cit., s. 100.

<sup>4</sup> K. Denek, *Metody aktywnego poznawania ...*, op. cit., s. 77-78.

<sup>5</sup> J. Zakrzewski, *Teoretyczne i praktyczne problemy ...*, op. cit., s. 31.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 65.

- ocena własnej pracy, ustalenie przyczyn powstawania błędów i sposobów ich eliminowania;
- ocena samego siebie i zaprezentowanie swoich możliwości.

Należy zauważyć, że dwie z nich wiążą się z procesem samooceny.

Również w szkolnictwie wojskowym zamierza podejmować się próby modernizacji programów kształcenia. Zakłada się projektowanie programów kształcenia w układzie modułowym oraz oparcie programów na koncepcjach: egzemplaryzmu, modułowo-kompleksowej, strukturalnej, funkcjonalności zawodowej – z uwzględnieniem kształcenia indywidualnego, nauczania problemowego, wielostronnego i multimedialnego<sup>1</sup>.

Każdy proces kształcenia zmierza do osiągnięcia celów. Cele kształcenia determinują dobór materiału nauczania, określają co ma być oceniane, wpływają na dobór strategii, metod, form kształcenia i środków dydaktycznych. Dlatego też, pierwszym, najbardziej istotnym etapem konstruowania programu kształcenia oraz planowania zajęć dydaktycznych jest sformułowanie celów kształcenia. Cele te powinny odnosić się do kadetów i opisywać zmianę, jaką należy w nich uzyskać – wymieniając główne rodzaje opanowanej wiedzy i umiejętności, uformowanych działań i postaw. Ze względu na sposób formułowania wyróżnia się cele ogólne i operacyjne (a także, w zależności od potrzeby, cele nadrzędne, podrzędne, podstawowe i uboczne, pośrednie, szczegółowe<sup>2</sup>).

Cele ogólne mogą odnosić się do grupy przedmiotów lub przedmiotu i wskazują kierunki dążeń, natomiast cele operacyjne stanowią opis wyników, które mają być uzyskane, są węższe, precyzyjniejsze i jednoznaczne. Cele operacyjne wynikają z celu ogólnego i odnoszą się do obserwowalnych zachowań uczniów. Operacjonalizacja celów jest warunkiem koniecznym zarówno poprawności doboru treści kształcenia, jak i procesu oceniania<sup>3</sup>. Narzędziem operacjonalizacji celów są taksonomie celów, czyli hierarchiczne klasyfikacje celów – załącznik 7.

<sup>1</sup> A. Balasiewicz, W. Chojnacki, Podstawy projektowania programów kształcenia w perspektywie integracji z NATO, DKiSZW MON, Warszawa 1997, s. 12 i 26.

<sup>2</sup> Zob. K. Denek, Metody aktywnego poznawania ..., op. cit., s. 80-87.

<sup>3</sup> B. Niemierko, Pomiar sprawdzający ..., op. cit., s. 196

W programie kształcenia oprócz celów i materiału kształcenia należy, jak już uzasadniano<sup>1</sup>, ustalać wymagania programowe (oczekiwane osiągnięcia kadetów). Kryteria doboru elementów treści do wymagań programowych, według B. Niemierki, przedstawiono w załączniku 6. Jednoczesne uwzględnienie przedstawionych kryteriów jest trudne i wymaga od autora lub realizatora programu kształcenia znajomości struktury tegoż programu, znajomości programów przedmiotów skorelowanych, wiedzy pedagogicznej, merytorycznej oraz doświadczenia<sup>2</sup>.

Biorąc pod uwagę wskazania dydaktyków, program kształcenia kadetów, ze względu na racjonalizację oceniania, powinien zawierać:

- ogólne cele kształcenia,
- zoperacjonalizowane, zgodne z daną taksonomią, cele kształcenia,
- wykaz wymagań programowych, powiązanych ściśle z celami i materiałem nauczania lub przynajmniej wykaz wymagań podstawowych;
- w uwagach o realizacji: wskazania potrzeby strukturalizacji materiału nauczania, uszczegółowienia wymagań, doboru metod sprawdzania, stosowania pomiaru dydaktycznego, zachowania obiektywnej sytuacji sprawdzania, posługiwania się kryterium poznawczym w ocenianiu formalnym oraz stosowania ocen nieformalnych, zalecenia traktowania ocen jako źródła informacji o osiągnięciach

oraz uwzględnić:

- strukturalizację treści kształcenia,
- czynnościowe ujęcie treści kształcenia,
- stopień szczegółowości i złożoności struktury treści kształcenia.

W celu oszacowania przydatności w procesie oceniania aktualnych programów kształcenia kadetów, postanowiono dokonać analizy wybranych programów ze względu na:

- jakość sformułowania celów kształcenia,

---

<sup>1</sup> Zob. pkt 1.8.2. rozprawy.

<sup>2</sup> Zob. procedurę ustalania wymagań programowych, B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki ..., op. cit., s. 131.

- powiązanie celów kształcenia z materiałem nauczania,
- ilość i niezbędność materiału nauczania,
- istnienie wymagań programowych,
- rodzaj zaleceń dotyczących oceniania kadetów.

Wzięto pod uwagę programy przedmiotów taktyka ogólna i pracownia podstaw elektrotechniki. Potrzebne dane zebrano, stosując metodę analizy dokumentów oraz pytania ankietowe.

Oba programy kształcenia (a również i inne w CSUiE) posiadają ten sam układ: I. Rozliczenie godzin; II. Przedmiotowe cele kształcenia; III. Materiał nauczania zawierający tematyczne cele kształcenia, wykaz tematów, zajęć oraz zagadnień; IV. Wskazówki organizacyjno-metodyczne; V. Orientacyjna kalkulacja środków i materiałów dydaktycznych do realizacji programu; VI. Wykaz tematów i rozliczenie godzin; VII. Wykaz literatury. Taki układ programu zalecony jest przez dokumenty normatywne Zarządu Szkolnictwa Wojskowego SG.

W analizowanych programach (pod kątem procesu oceniania), ich autorzy, zgodnie z zaleceniem instrukcji ZSW SG<sup>1</sup>, sformułowali cele kształcenia w postaci operacyjnej, lecz nie ustrzegli się takich niedomagań, jak:

- duży stopień ogólności celów poszczególnych tematów zajęć (są to raczej cele pośrednie);
- brak precyzyjnych sformułowań pozwalających stwierdzić osiągnięcie celu i sposób rozpoznania czynności kadeta stanowiących założony cel;
- niektóre zagadnienia tematów zajęć nie korespondują z celami kształcenia poszczególnych tematów;
- powtarzanie się wieloznacznych zwrotów: *omówić*, *scharakteryzować*, *umieć*, *znać* przy braku precyzyjniejszych słów: *narysować*, *odtworzyć*, *rozpoznać*, *rozróżnić*, *porównać*, *obliczyć*, *zmierzyć*, *zastosować*.

<sup>1</sup> Podstawowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego kadetów szkół chorążych wraz z charakterystykami osobowo-zawodowymi absolwentów szkół chorążych, ZSW SG WP, Warszawa 1995, s. 17.

Z obserwacji i własnych doświadczeń w CSUiE wynika, że cele kształcenia traktowane są powszechnie jako zbędny balast w programie kształcenia, niepotrzebny wymóg narzucony przez przełożonych. Stąd też nie przywiązuje się wagi do prawidłowego formułowania celów kształcenia<sup>1</sup> i jednocześnie nie bierze się pod uwagę celów przy doborze materiału nauczania czy planowaniu procesu oceniania. Sprzyja to przecenianiu materiału nauczania zarówno przez autorów programu, jak i następnie jego realizatorów. O przecenianiu materiału nauczania – zwłaszcza w programie przedmiotu pracownia podstaw elektrotechniki, świadczyło dążenie do umieszczenia w programie w każdej jednostce lekcyjnej jak największej liczby zagadnień, przy jednoczesnym ograniczeniu zajęć ćwiczeniowych. Autor spotkał się z doбором materiału kształcenia bez uwzględniania celów kształcenia oraz bez uwzględniania ograniczonego czasu zajęć. W efekcie, dążenie do pełnej realizacji materiału nauczania w czasie zajęć przez wykładowców odbywać się może z pominięciem poszczególnych ogniw procesu kształcenia, w tym ogniwa sprawdzania i oceniania. W przypadku przedmiotu pracownia podstaw elektrotechniki – w trakcie dwóch spośród sześciu przewidzianych programem kształcenia zajęć – nawet najlepsi kadeci nie byli w stanie wykonać czynności założonych w tym programie. Powyższe obserwacje zbieżne są z opiniami 9 spośród 11 wykładowców przedmiotów ogólnotechnicznych, którzy oszacowali, że część tematów posiada nadmierną ilość zagadnień do realizacji na tych samych zajęciach (tab. 59).

Tabela 59

*Opinie kadry dydaktycznej o liczbie tematów w programie kształcenia nauczanego przedmiotu zawierających nadmierną liczbę zagadnień przewidzianych do realizacji w czasie tych samych zajęć*

Przedmioty	Liczba tematów					Razem
	nie ma takich	do 10% tematów	do 20% tematów	do 30% tematów	ponad 30% tematów	
Ogólnotechniczne	2	4	3	1	1	11
Specjalistyczne	10	13	1	3	5	32
Wojskowe	5	13	9	0	0	27
Razem	19	31	14	4	6	70

Źródło: opracowanie własne.

<sup>1</sup> Zob. wyniki badań - pkt 4.1.2. rozprawy.

Również 22 wykładowców przedmiotów wojskowych spośród 27 uważało, że 1-20% tematów posiada zbyt dużą liczbę zagadnień. Natomiast największe zróżnicowanie zbyt dużej liczby zagadnień występuje w programach przedmiotów specjalistycznych. Bowiem 10 wykładowców uważa, że program kształcenia nie wymaga zmiany w tym zakresie, a 5 wykładowców określiło, że zbyt dużą liczbę zagadnień zawiera ponad 30% tematów.

Jednym z kryteriów doboru treści kształcenia jest ich niezbędność w nauce następnych przedmiotów oraz użyteczność w przyszłej pracy<sup>1</sup>. Treści nie spełniające tego kryterium stanowią niepotrzebny balast wiedzy i umiejętności, a jednocześnie zabierają czas zajęć, mogą ograniczać motywację nauczania wykładowcy i uczenia się kadeta. Sprzyjają encyklopedyzmowi w ocenianiu. Jednak według opinii 43 wykładowców w programach nauczanych przez nich przedmiotów takich niepotrzebnych treści nie ma (tab. 60). Wśród pozostałych 27 wykładowców, którzy stwierdzili istnienie takich treści, 15 wykładowców oszacowało, że stanowią one ponad 10% treści.

Tabela 60

*Opinie kadry dydaktycznej o liczbie tematów w programie kształcenia nauczanego przedmiotu zawierających treści, które są niepotrzebne kadetom w dalszej nauce lub pracy*

Przedmioty	Liczba tematów					Razem
	nie ma takich	do 10% tematów	do 20% tematów	do 30% tematów	ponad 30% tematów	
Ogólnotechniczne	5	3	1	1	1	11
Specjalistyczne	21	5	5	0	1	32
Wojskowe	17	4	4	2	0	27
Razem	43	12	10	3	2	70

Źródło: opracowanie własne.

Jak ponadto wynika z doświadczeń autora rozprawy i rozmów z kadrami dydaktyczną CSUiE oraz analizy grafu materiału kształcenia z zakresu elektrotechniki (ze względu na specjalizację zawodową), dobór treści kształcenia jest intuicyjny, odzwiercie-

<sup>1</sup> B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki ..., op. cit., s. 127.

dający strukturę przedmiotu i nie uwzględniający pożądaných koncepcji doboru, selekcjonowania i porządkowania treści kształcenia.

Jak już wskazano, istnieje konieczność przedstawiania wymagań w programach kształcenia kadetów, jednak w analizowanych programach brak jest ustaleń czy wskazówek normujących osiągnięcia kadetów. Brakuje również, w części „Wskazówki organizacyjno-metodyczne”, zaleceń dotyczących przebiegu procesu oceniania. Jednocześnie, jak wcześniej stwierdzono, wytyczne dotyczące systemu kontroli i oceny zawarte w instrukcjach są mało użyteczne.

#### 4.4. Potrzeby zmian w bazie dydaktycznej szkoły chorążych

Pojęcia baza dydaktyczna, baza materialna, środki kształcenia są przez dydaktyków definiowane w różny sposób<sup>1</sup>. Stąd też, posługując się pojęciem bazy dydaktycznej przyjęto, że jest to: „... ogół obiektów materialnych znajdujących się w dyspozycji instytucji, które są przystosowane do realizacji programowych zadań dydaktyczno-wychowawczych”<sup>2</sup>. Bazę dydaktyczną podzielono na:

1. Obiekty dydaktyczne, składające się z:

- bazy lokalowej szkoły,
- bazy terenowej szkoły;

2. Środki dydaktyczne.

Pojęcie środków dydaktycznych przyjęto za Z. Nowakiem – jest to „... zbiór przedmiotów materialnych umożliwiających usprawnienie procesu nauczania-uczenia się i uzyskiwania optymalnych osiągnięć szkolnych”<sup>3</sup>. Według tej, dość ogólnej definicji, za środki dydaktyczne można uznać także takie środki, które są wykorzystywane w procesie przygotowania zajęć.

W dalszej części rozprawy skupiono się głównie na analizie bazy terenowej i środków dydaktycznych Cyklu TiZL oraz Cyklu ERT w CSUiE.

<sup>1</sup> Szerokiej analizy pojęć dokonał M. Kucharski, Baza materialna studiów, (W:) *Metodyka kształcenia w Akademii ...*, op. cit., s. 59.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>3</sup> Z. Nowak, Środki kształcenia, (W:) *Encyklopedia pedagogiczna ...*, op. cit., s. 817.

Środki dydaktyczne można klasyfikować ze względu na różne kryteria. Na potrzeby tej pracy wystarczy klasyfikacja na środki:

- naturalne, które bezpośrednio przedstawiają rzeczywistość (tu: pojazdy i urządzenia, uzbrojenie, przyrządy pomiarowe itp.),
- środki techniczne, które ukazują rzeczywistość w sposób pośredni (tu: modele urządzeń, sprzęt komputerowy z oprogramowaniem itp.),
- środki symboliczne, które przedstawiają rzeczywistość za pomocą odpowiedniej symboliki, np. słowa żywego i drukowanego, znaków, rysunków, itp.

oraz środki:

- używane w procesie przygotowywania zajęć przez wykładowcę,
- stosowane w czasie zajęć przez wykładowcę i kadetów.

Udział środków w procesie kształcenia polega na tym, że mogą one zastępować i wzbogacać niektóre czynności wykładowców i kadetów, ułatwiając w ten sposób przyswajanie wiedzy i nabywanie umiejętności. Jak pisze W. Okoń, właściwie wykorzystane środki dydaktyczne dodatnio wpływają na wyniki kształcenia<sup>1</sup>.

Aktualny, dynamiczny rozwój techniki w coraz większym stopniu determinuje wykorzystanie środków dydaktycznych w procesie kształcenia w szkołach chorążych. Środki kształcenia niewątpliwie, acz w różnym stopniu, wpływają na obecny proces oceniania i są niezbędne w przypadku racjonalizacji procesu oceniania. Stąd też zebrano opinie kadry dydaktycznej CSUiE o:

- stopniu zabezpieczenia zajęć w środki dydaktyczne w zakresie przedmiotu taktyka ogólna (również jakość zaplecza terenowego) oraz pracownia podstaw elektrotechniki – pod kątem procesu oceniania;
- stopniu zabezpieczenia potrzeb kadry dydaktycznej w środki dydaktyczne wspomagające wykładowców w planowaniu procesu oceniania, przygotowywaniu narzędzi sprawdzania oraz opracowywaniu wyników w Cyklu Taktyki i Zabezpieczenia Logistycznego oraz w Cyklu Elektroradiotechnicznym CSUiE.

<sup>1</sup> W. Okoń . Wprowadzenie ..., op. cit., s. 286.

W celu analizy zabezpieczenia i wykorzystania środków dydaktycznych, środki te przedstawiono w dwóch grupach:

1. Środki umożliwiające sprawdzanie umiejętności praktycznych i stosowania wiedzy.
2. Środki dydaktyczne wspomagające ocenianie kadetów.

### 1. Środki umożliwiające sprawdzanie umiejętności praktycznych i stosowania wiedzy

Do nich będą należały, np.: sprzęt i urządzenia wojskowe, ich podzespoły i elementy, przyrządy pomiarowe, modele, schematy, mapy. Związek tych środków z ocenianiem można wyjaśnić na przykładzie sprawdzania przygotowania kadetów w zakresie bieżącego przeglądu silnika spalinowego polowego agregatu prądotwórczego. Można przecież polecić kadetom, aby wymienili i omówili czynności w czasie przeglądu tego silnika odwołując się tylko do ich pamięci, a można również nakazać wykonanie tych czynności z wykorzystaniem rzeczywistego silnika lub jego modelu. Można nauczać i oceniać pracę bojową kadetów na danym sprzęcie bez jego używania i można nauczać i oceniać umiejętności pracy bojowej bezpośrednio na pracującym sprzęcie. Oczywiście jest, że ocenianie kadeta bez wykorzystania wspomnianych środków dydaktycznych nie będzie wskaźnikiem jego umiejętności praktycznych i wartość informacyjna takiej oceny będzie niewielka. Oceniane są bowiem nie umiejętności stosowania wiedzy, lecz jej pamiętanie. Kadet potrafi opisać daną czynność lub działanie, ale nie potrafi jej wykonać. W konsekwencji kadet z oceną bardzo dobrą, informującą o jego kompetencji zawodowej, może nie być przygotowany do wykonywania zadań służbowych (w zakresie przewidzianym programem kształcenia).

Wyposażenie szkół wojskowych w wystarczającą ilość odpowiednich środków dydaktycznych w aspekcie proponowanych czynników wpłynie na możliwość:

- ustalania i egzekwowania wymagań programowych w zakresie wszystkich poziomów i kategorii celów kształcenia,
- wprowadzenia koncepcji czynnościowej oceniania, co w efekcie podniesie wartość informacyjną oceny w zakresie *umiejętności* oraz wpłynie na motywację uczenia się.

W celu zebrania danych o aktualnym i pożądanym stanie zabezpieczenia zajęć w środki dydaktyczne z przedmiotu taktyka ogólna przeprowadzono wywiad z kierow-

nikiem Cyklu TiZL i wykładowcą taktyki w CSUiE. Wynika z niego, że braki środków potrzebnych na zajęciach wykładowych dotyczą głównie podręczników, filmów szkoleniowych (obecne są zdezaktualizowane), rzutników. Natomiast w zakresie bazy terenowej służącej do prowadzenia zajęć praktycznych występują następujące niedociągnięcia:

- brak modeli wozów opancerzonych,
- brak samochodów osobowo-terenowych, transporterów opancerzonych
- mało rozbudowane zasieki, pola minowe,
- brak pola tarczowego na podnośnikach,
- słabo wyposażone ośrodki szkolenia specjalistycznego,
- zbyt mały obszar placu ćwiczeń utrudniający nauczanie zgrywania plutonu,

Ponadto występują znaczne ograniczenia w zużywaniu ślepej amunicji, granatów ćwiczebnych RPG, F-1, RG-42 i granatów dymnych. Występujące niedobory środków dydaktycznych utrudniają ocenę umiejętności, a braki w bazie terenowej ograniczają tak pożądaną w szkoleniu taktycznym realizm. Kierownik Cyklu Taktyki CSWLiL wskazał również na potrzebę wprowadzenia do szkolenia taktycznego kadetów ćwiczeń taktycznych ze strzelaniem amunicją bojową oraz zwłaszcza imitatorów laserowych, które pozwolą zastąpić mówienie o ogniu nieprzyjaciela – jego imitacją.

Natomiast wywiad z kierownikiem Cyklu Elektroradiotechnicznego CSUiE pozwala sformułować wniosek o wystarczalności środków dydaktycznych, które pozwalają sprawdzać i oceniać założone celami umiejętności kadetów. Pewnym problemem jest starzenie się przyrządów pomiarowych (oscylloskopy, multimetry) oraz brak laboratoryjnych zestawów układów elektronicznych, elektrycznych, radiolokacyjnych i automatyki. Brak jest również sprzętu komputerowego, co uniemożliwia wykorzystanie programów symulujących układy elektryczne i kształtowanie tym samym nowych umiejętności.

Problemem może być także sposób i chęć wykorzystania przez wykładowców i instruktorów posiadanych środków dydaktycznych w procesie oceniania. Jednak prowadzone obserwacje zajęć (zajęcia praktyczne z taktyki ogólnej, zajęcia z przedmiotów technicznych) wskazują na częste wykorzystywanie dostępnych środków dydak-

tycznych w czasie sprawdzania wymaganych umiejętności i jednocześnie rzadkie wykorzystywanie podręczników, instrukcji w czasie sprawdzania osiągnięć na zajęciach teoretycznych.

## 2. Środki dydaktyczne wspomagające ocenianie kadetów.

Takim nowoczesnym środkiem jest komputer, który, jeśli posiada odpowiednie programy dydaktyczne, umożliwia efektywniejsze i bardziej obiektywne ocenianie osiągnięć kadetów. Zwłaszcza, że komputeryzacja szkolnictwa wojskowego staje się faktem. Do niedawna aktualne pytanie: „Czy stosować komputer?”, zastąpiło pytanie: „Jak wykorzystać komputer?” Potrzebę szerokiego, ale i racjonalnego wykorzystania komputerów jako narzędzia sprawdzania i oceny postulowało i nadal postuluje wielu dydaktyków (S. Kwiatkowski, W. Okoń, J. Półturzycki<sup>1</sup>), przy czym istnieje potrzeba prowadzenia interdyscyplinarnych badań nad efektywnym i skutecznym wykorzystaniem technik komputerowych<sup>2</sup>.

Należy zaznaczyć, że już w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych dydaktycy zajmujący się nauczaniem programowanym (w szkolnictwie wojskowym np. A. Strzyński<sup>3</sup>) przedstawiali metodykę wykorzystania komputerów oraz wartościowe algorytmy sprawdzania i oceniania osiągnięć (liniowe i sekwencyjne programy sprawdzania). Nauczanie to, jak stwierdza Cz. Kupisiewicz<sup>4</sup>, jest właśnie szczególnie przydatne przy kontroli i ocenie oraz samokontroli i samoocenie uczniów.

Obszary zastosowań komputerów w szkole to:

- nauczanie zarządzane komputerem,
- nauczanie i uczenie się wspomagane komputerem.

W drugim obszarze zastosowań komputery największe szanse mają w zakresie poznawania wiedzy o rzeczywistości oraz kształtowania umiejętności działania prze-

<sup>1</sup> S. Kwiatkowski, Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą, IBE, Warszawa 1994, s. 118-127; W. Okoń, Wprowadzenie ..., op. cit., s. 290; J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych ..., op. cit., s. 258-261.

<sup>2</sup> S. Kwiatkowski. op. cit., s. 117.

<sup>3</sup> A. Strzyński, Wnioski z badań nad stosowaniem metody programowanej, Życie Szkoły Wyższej nr 1/1989.

<sup>4</sup> Cz. Kupisiewicz, Nauczanie programowane, (W:) Encyklopedia pedagogiczna ..., op. cit., s. 434.

tworzącego rzeczywistość<sup>1</sup>: zobrazowanie nauczonych treści, symulacja zjawisk i procesów, projektowanie, sprawdzanie i ocena osiągnięć.

W szkolnictwie wojskowym środki informatyki wykorzystuje się głównie do:

- nauczania przedmiotów informatycznych,
- projektowania i wykonywania obliczeń numerycznych,
- symulacji<sup>2</sup>,
- przygotowania materiałów dydaktycznych (teksty, rysunki).

Natomiast w niewielkim zakresie wykorzystuje się programy dydaktyczne, w tym przeznaczone do sprawdzania i oceniania. Aktualnie, jak stwierdziło większość badanych respondentów (87,8%), w czasie zajęć nie wykorzystuje się komputerowego sprawdzania osiągnięć (tab. 38). Przyczynami takiego stanu jest brak odpowiednich, zweryfikowanych programów komputerowych, brak metodyki ich wykorzystania i, w pewnej mierze, brak umiejętności posługiwania się komputerem przez część kadry. Podstawową jednak przyczyną jest zbyt mała liczba komputerów w cyklach. Z informacji kierowników cykli wynika, że cykle CSUiE (oprócz Cyklu Informatyki) wyposażone są, lub były do niedawna, w 1-2 komputery starszego typu (typ IBM 286, 386), co uniemożliwiało bądź utrudniało wykorzystywanie środowiska Windows oraz programów użytkowych.

Tymczasem potrzeby w tym zakresie, zdaniem wymienianych kierowników cykli, wynoszą 3-6 komputerów multimedialnych. Jednak w przypadku wykorzystania ich w sprawdzaniu bieżącym potrzeby byłyby jeszcze większe.

Wydaje się, że stosowanie odpowiednio oprogramowanych komputerów w czasie zajęć nie jest warunkiem niezbędnym wprowadzenia czynników racjonalizujących ocenianie osiągnięć, jednak znacząco ułatwiłoby realizację tego procesu i jest źródłem postępu w tym zakresie. Użycie komputerów do oceny kadetów w czasie zajęć umożliwiłoby:

- większą obiektywizację sytuacji sprawdzania,

<sup>1</sup> S. Kwiatkowski, op. cit., s. 104.

<sup>2</sup> Szerzej piszą o tym K. Żegnałek, T. Majewski, Symulacja komputerowa w dydaktyce, (W:) Systemy satelitarne i symulacyjne w lotnictwie. Materiały konferencyjne, WSOSZ, Dęblin 1998.

- łatwiejszą realizację sprawdzania kształtującego,
- szybki dobór zadań ze stworzonego banku zadań,
- natychmiastową ocenę osiągnięć wszystkich kadetów bez potrzeby ręcznego, długotrwałego sprawdzania i oceniania przez wykładowcę,
- szybką analizę przez wykładowcę obszaru niewiedzy kadetów i podjęcie stosownych decyzji,
- szybką ocenę jakości zastosowanego testu osiągnięć.

Komputery powinny być dostępne i wykorzystywane nie tylko w czasie zajęć, ale także w godzinach nauki własnej umożliwiając samosprawdzenie opanowania dowolnej części materiału. Zależy to jednak od możliwości finansowych szkoły – zakupu odpowiedniej liczby sprzętu komputerowego oraz zakupu bądź napisania programów komputerowych. Typowy program komputerowy powinien być na tyle uniwersalny, aby umożliwiał samodzielne wprowadzanie pytań przez każdego wykładowcę budującego test osiągnięć<sup>1</sup>. Ze względu na szybki rozwój techniki komputerowej, wzrost szybkości pracy, pojemności pamięci komputerów, możliwości pracy w sieci – od strony technicznej nie ma przeszkód w stosowaniu tego środka dydaktycznego. Większym problemem, ze względu na pracochłonność i brak zespołów: specjalista przedmiotowy i informatyk, jest trudność wykonania potrzebnych programów. Cykl Informatyki CSUiE, ze względu na częste kłopoty kadrowe oraz małą liczbę etatów (dwóch oficerów) nie jest aktualnie w stanie stworzyć wartościowego programu wspomagającego ocenianie. Doraźnie podejmowane są próby stwarzania programów dydaktycznych, lecz wynikają one z zafascynowania niektórych wykładowców techniką komputerową i na razie w niewielkim stopniu są wykorzystywane na zajęciach.

Przyszłość oceniania związana jest z rozwojem technologii kształcenia, a w tym, jak udowadnia M. Kucharski<sup>2</sup>, rozwojem koncepcji kształcenia multimedialnego<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Ciekawą propozycję takiego programu, wdrażanego w WSOSP w Dęblinie przedstawił M. Burek, Wykorzystanie techniki komputerowej do tworzenia testów oraz w pomiarach dydaktycznych, (W:) Systemy satelitarne i symulacyjne w lotnictwie, Materiały konferencyjne, WSOSZ, Dęblin 1998.

<sup>2</sup> Zob. M. Kucharski, Rola i funkcje kształcenia multimedialnego, Zeszyty Naukowe AON, nr 2/1994.

<sup>3</sup> Kształcenia rozumianego jako: „realizację procesu nauczania-uczenia się przez racjonalne i kompleksowe wykorzystanie w tym procesie tradycyjnych i nowoczesnych środków dydaktycznych, a więc nie tylko tych, które przekazują informację, ale również tych, które umożliwiają działanie uczących się.”, Ibidem, s. 228.

Doskonalenie procesu oceniania wymaga dostępu do sprzętu komputerowego zarówno w czasie przygotowywania zajęć, jak i analizy wyników nauczania. Trudno bowiem przygotować dłuższy test osiągnięć i równoległe wersje testu bez możliwości korzystania z edytora tekstu, wydrukowania testów czy powielenia na kserokopiarce. Trudno również wymagać analizy wyników nauczania oraz szacowania jakości testów dydaktycznych bez dostępu do arkusza kalkulacyjnego. Tymczasem w cyklach brakuje nowoczesnego sprzętu komputerowego, co niewątpliwie zniechęca do działań innowacyjnych w zakresie oceniania. Aż 63,5% kadry stwierdziło (tab. 61), że posiada

Tabela 61

*Opinia kadry dydaktycznej o dostępności sprzętu komputerowego w kształceniu kadetów*

Opinia	Tak		Nie		Brak odpowiedzi	
	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%
Dostęp do sprzętu komputerowego jest ograniczony	47	63,5	22	29,7	5	6,8

*Źródło: opracowanie własne.*

ograniczony dostęp do sprzętu komputerowego. Przeciwnego zdania było 29,7% osób, np. w Cyklu Elektrotechnicznym, jeszcze trzy lata temu, w dyspozycji 8 wykładowców, którzy prowadzili zajęcia z ok. 180-ma kadetami, znajdował się tylko jeden przestarzały komputer.

Tymczasem komputery są potrzebne do:

- systematycznego przygotowywania narzędzi sprawdzania,
- tworzenia banku zweryfikowanych zadań według poziomów taksonomii celów i wymagań,
- analizowania wyników sprawdzianów, weryfikacją zadań,
- gromadzenia informacji o kadetach.

Natomiast komórka organizacyjna szkoły chorążych zajmująca się w przyszłości standaryzacją testów powinna dysponować programem statystycznym. Komputery mogłyby także ułatwić planowanie procesu oceniania i planowanie testów.

Istnieje również potrzeba zwrócenia uwagi kadry dydaktycznej na możliwości wykorzystania komputerów w procesie przygotowywania zajęć, a nie tylko w czasie zajęć. Jak wynika z rozmów z wykładowcami, nawet ci wykładowcy, którzy posiadają komputery w domu, nie zawsze zdają sobie sprawę z możliwości zastosowań w pracy dydaktycznej, jakie daje właściwie oprogramowane takie urządzenie.

#### 4.5. Stosunek kadry dydaktycznej do propozycji racjonalizacji oceniania

Pozytywny stosunek do działań innowacyjnych jest warunkiem tworzenia zmian, tworzenia siebie, tworzenia osobowości wychowanków. Działalność nauczyciela, jak wskazuje W. Panek, zawsze powinna być twórcza<sup>1</sup>. Działalność twórcza, zdaniem tego autora, jest działalnością człowieka, który rozwiązuje jakieś istotne problemy i wytwarza oryginalne, użyteczne z punktu widzenia potrzeb społecznych rozwiązania<sup>2</sup>. Działalność twórcza jest dla człowieka wartością o najwyższej wadze w hierarchii wartości i w zasadniczy sposób reguluje ona zachowanie się człowieka, a szczególnie pracę zawodową. Sprawą rozstrzygającą o twórczym bądź nie twórczym zachowaniu się nauczyciela jest to, jaką pozycję w hierarchii wartości zajmuje jego nauczycielska praca i czy ona ma moc regulującą jego zachowanie<sup>3</sup>.

Kadra, która przejawia działalność twórczą (inicjowała czy realizowała działania innowacyjne<sup>4</sup> we własnej pracy dydaktycznej), kadra, która widzi potrzebę takiej działalności (racjonalizacji procesu dydaktycznego, w tym procesie oceniania) łatwiej zaakceptuje proponowane zmiany niż kadra nie przejawiająca zainteresowania doskonaleniem swoich kompetencji czy wprowadzaniem zmian.

Dlatego też istotne było ustalenie stosunku kadry dydaktycznej do proponowanych działań racjonalizujących ocenianie.

<sup>1</sup> W. Panek, Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym, (W:) Nauczyciel i uczniowie ..., op. cit., s. 101.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 102.

<sup>4</sup> Słownik pojęcie „*innowacja pedagogiczna*” definiuje: „... zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników - w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Mówiąc o zmianie, mamy na myśli zmiany ulepszające system, a więc bądź pracę nauczycieli (jej metody i środki) i uczniów, bądź treść programów, bądź warunki materialno-społeczne pracy szkolnej”, W. Okoń, Nowy słownik ..., op. cit., s. 101.

Jak wskazują badania, wykładowcy uważają, iż istnieje potrzeba stosowania takich procedur i narzędzi oceniania, które w większym stopniu zobiektywizowałyby ocenę osiągnięć kadetów. Z tym stwierdzeniem zgadza się aż 97,3% badanej kadry dydaktycznej (tab. 62).

Tabela 62

*Opinia kadry dydaktycznej o potrzebie stosowania takich procedur i narzędzi oceniania, które w większym stopniu zobiektywizowałyby ocenę osiągnięć kadetów*

Tak		Raczej tak		Raczej nie		Nie		Nie mam zdania	
liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%
41	55,4	31	41,9	2	2,7	-	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Wynik ten jest jednocześnie pozytywną przesłanką świadcząca o akceptacji przez kadre dydaktyczną tego rodzaju działań innowacyjnych w szkołach chorążych.

Ponadto zbadano stosunek kadry do propozycji:

1. Stosowania wymagań programowych,
2. Stosowania narzędzi samosprawdzania,
3. Wspólnego z kadetami uzgadniania wymagań i norm oceniania.

#### 1. Stosunek kadry do propozycji stosowania wymagań programowych

Jak już wspomniano, większość kadry doskonali w różny sposób wiedzę i umiejętności z zakresu oceniania, co jest pozytywnym wskaźnikiem możliwości racjonalizacji oceniania. Również, jak wynika z danych w tabeli 63, kadra pozytywnie ocenia propozycję wypełnienia treścią skali ocen – stosowania hierarchii wymagań programowych w ocenianiu kadetów. Z pierwszymi trzema stwierdzeniami zgadza się kolejno 60,8%, 64,9%, 63,5% oficerów. Jednak twierdzenie: „Wykładowcy powinni stosować ocenianie, stosując wymagania programowe” poparła większa część oficerów – 75,1%.

*Opinie kadry dydaktycznej o przewidywanym wpływie stosowania wymagań programowych*

Lp.	Opinie	Rozkład opinii				
		tak	raczej tak	raczej nie	nie	nie mam zdania
1.	Znajomość wymagań programowych	19	26	18	7	4
	wpływie motywująco na uczenie się	%	25,7	35,1	24,3	9,5
2.	Znajomość wymagań wpływie na	15	33	13	9	4
	poczucie u kadetów większego wpływu na uzyskiwane oceny	%	20,3	44,6	17,6	12,2
3.	Znajomość wymagań pozwoli	18	29	18	6	3
	lepiej planować naukę	%	24,3	39,2	24,3	8,1
4.	Należy stosować ocenianie	26	30	9	4	5
	według wymagań programowych	%	35,1	40,5	12,2	5,4

Źródło: opracowanie własne.

Brak jest istotnej różnicy pomiędzy opiniami wykładowców przedmiotów wojskowych a opiniami wykładowców innych przedmiotów oraz współzależności opinii od pozostałych cech kadry.

## 2. Stosunek kadry do propozycji stosowania narzędzi samosprawdzania.

Samosprawdzanie kadetów jest ważnym czynnikiem regulacji uczenia się, ułatwia ustalenie braków w wiedzy i umiejętnościach – jeszcze przed ocenianiem w czasie zajęć. Jak już pisano, ta metoda sprawdzania jest wtedy efektywna, gdy możliwe jest korzystanie z różnego rodzaju materiałów ułatwiających kadetom sprawdzenie osiągnięć (narzędziem może być także program komputerowy). Badania dotyczące potrzeby stosowania takich narzędzi (tab. 64) świadczą, że większość kadry (70,2%) pozytywnie odnosi się do takich działań. Jednak 14,9% kadry neguje taką potrzebę, uważając że rozpowszechnienie materiałów nie wpłynie na ułatwienie uczenia się zadanych treści. Oznacza to niepełną wiedzę tej kadry w tym zakresie oraz to, że oficerowie ci prawdopodobnie nie będą dążyli do tworzenia i stosowania tych materiałów.

Tabela 64

*Opinie kadry i kadetów o przewidywanym pozytywnym wpływie stosowania narzędzi samosprawdzania na uczenie się zadanych treści*

Grupa badanych	Rozkład opinii				
	tak	raczej tak	raczej nie	nie	nie mam zdania
Kadeci (CSUiE, CSWRiA razem)	62	90	24	13	19
%	29,8	43,3	11,5	6,3	9,1
Kadra dydaktyczna	24	28	8	3	11
%	32,4	37,8	10,8	4,1	14,9

Źródło: opracowanie własne.

Brak jest istotnej różnicy pomiędzy opiniami o potrzebie stosowania narzędzi samosprawdzania pomiędzy wykładowcami przedmiotów wojskowych a wykładowcami inne przedmiotów oraz współzależności tej opinii od pozostałych cech kadry.

### 3. Stosunek kadry do propozycji wspólnego z kadetami uzgadniania wymagań i norm oceniania.

Istotne, zdaniem autora rozprawy, jest ustalenie postaw kadry wobec działań zmierzających do traktowania kadetów w sposób podmiotowy<sup>1</sup> w procesie dydaktycznym. B. Szulc podkreśla bowiem, że jednym z trzech zasadniczych kierunków modernizacji szkolnictwa wojskowego powinna być przemiana „... od dydaktyki przedmiotowej do dydaktyki podmiotowej”<sup>2</sup>. Przy czym, jak wskazuje K. Żegnałek, podmiotowość w procesie kształcenia słuchaczy: „... polega nie tylko na tym, że w coraz większym stopniu zdobywają oni wiedzę i umiejętności samodzielnie, ale również na tym, że wywierają coraz większy wpływ na przebieg studiów”<sup>3</sup>. Stąd też założone cele kształcenia skuteczniej osiągnie kadet, który będzie odczuwał, że ma pewien wpływ na dobór treści i metod kształcenia, aktywność w czasie zajęć, jak również posiada wpływ na wymagania wykładowcy oraz normy i zasady oceniania. Dlatego dążenie wykładowcy do akceptacji przez kadetów wymagań jest jednym z przejawów podmiotowego

<sup>1</sup> Jak pisze W. Panek podmiotowość jest to „... stworzenie człowiekowi warunków do sprawstwa zdarzeń, do tego, że może on na coś wpływać, że realizuje swą twórczą aktywność”, W. Panek, op. cit., s. 103.

<sup>2</sup> B. Szulc, *Możliwości zastosowań ...*, op. cit., s. 65.

<sup>3</sup> K. Żegnałek, *Podstawowe założenia dydaktyki Wyższej Szkoły Wojskowej*, ASG WP, Warszawa 1989, s. 50.

ich traktowania, a opinie o potrzebie wspólnego ustalania wymagań mogą być wskaźnikiem tej podmiotowości. Tu należy zaznaczyć, że tylko podmiotowy wykładowca może kreować kadetów w kierunku ich samodzielności i twórczości

Wspólne uzgadnianie wymagań nie musi wcale oznaczać konieczności uwzględniania wszystkich propozycji kadetów, gdyż przecież mogą być one mało realne. Wystarczy, że wykładowca przedstawi założone wymagania, wyjaśni motywy ich wyboru, wysłucha propozycji kadetów, zastanowi się nad możliwością ich przyjęcia i wskaże te, które nie mogą być teraz realizowane. Zdaniem autora rozprawy, właśnie dążenie do włączania kadetów w proces oceniania, ustalenie przejrzystych „reguł gry”, jawność oceniania i pewna doza życzliwości są kluczem do oceniania postrzeganego przez kadetów jako sprawiedliwe. Co sądzą wykładowcy o potrzebie wspólnego z kadetami uzgadniania wymagań i norm oceniania? Takie pytanie, w formie otwartej, zadano badanym oficerom. Wyniki odpowiedzi, po skategoryzowaniu, przedstawiono w tabeli 65.

*Tabela 65*

*Opinia kadry dydaktycznej o potrzebie wspólnego z kadetami uzgadniania wymagań i norm oceniania*

Istnieje potrzeba		Nie ma potrzeby	
liczebność	%	liczebność	%
33	44,6	41	55,4

*Źródło: opracowanie własne.*

Wskazują one, że tradycyjne relacje wykładowca-kadet preferuje ponad połowa wykładowców (55,4%). Przyczyn takiego stanu może być kilka: negatywne doświadczenia w tym zakresie, brak wiedzy, obawa przed utratą swojej kierowniczej, nadrzędnej pozycji w czasie zajęć, autokratyczne nawyki. Przyszłe działania w zakresie kształcenia kadry muszą więc być nastawione również na zmianę postaw wobec tej cechy procesu nauczania-uczenia się. Podmiotowości również trzeba się uczyć – dotyczy to wykładowców, jak i kadetów.

Poszukiwania współzależności wykazały, że brak jest istotnej różnicy pomiędzy opiniami wykładowców przedmiotów wojskowych o potrzebie wspólnego z kadetami

uzgadniania wymagań i norm a opiniami wykładowców innych przedmiotów oraz współzależności tych opinii od pozostałych cech kadry.

#### 4.6. Stosunek kadetów do propozycji racjonalizacji oceniania

Racjonalizacja wszelkich działań dydaktycznych nie przyniesie oczekiwanych efektów, jeśli nie będzie towarzyszyła jej, przynajmniej umiarkowana, akceptacja podmiotu oddziaływania – kadetów. Dlatego istnieje potrzeba poznawania ich opinii zarówno o propozycjach zmian, jak i opinii o skuteczności już stosowanych innowacji. Taką potrzebę wskazuje szereg dydaktyków (np. J. Janowski, H. Hamer<sup>1</sup>), a opinie kadetów powinny być istotnym czynnikiem oceny jakości pracy nauczycieli. Także, acz w zbyt małym stopniu, opinie słuchaczy szkół wojskowych służą poprawie procesu dydaktycznego.

Podobnie jak wykładowców, również kadetów, drogą ankietowania, poproszono o wyrażenie akceptacji stosowania wymagań programowych (tab. 66).

*Tabela 66*

*Rozkład opinii kadetów obu szkół dotyczących przewidywanego wpływu stosowania wymagań programowych*

Lp.	Opinie	Rozkład opinii				
		tak	raczej tak	raczej nie	nie	nie mam zdania
1.	Znajomość wymagań programowych	58	103	19	8	18
	wpływie motywująco na uczenie się	%	28,2	<b>50,0</b>	9,2	3,9
2.	Znajomość wymagań wpłynie na poczucie u kadetów większego wpływu na uzyskiwane oceny	65	106	20	10	6
		%	31,3	<b>51,0</b>	9,6	4,8
3.	Znajomość wymagań pozwoli lepiej planować naukę	63	110	19	7	7
		%	30,6	<b>53,4</b>	9,2	3,4
4.	Należy stosować ocenianie według wymagań programowych	68	80	22	13	23
		%	33,0	<b>38,8</b>	10,7	13,0

*Źródło: opracowanie własne.*

<sup>1</sup> J. Janowski, Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie, (W:) Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela ..., op. cit., s. 185, 212; H. Hamer, op. cit., s. 16-20.

Idea stosowania wymagań, jeszcze przed rozdaniem ankiet, została wyjaśniona kadetom przez autora rozprawy. Dodatkowo przedstawiono ją w ankiecie. Propozycja ta wywołała duże zainteresowanie i pozytywne komentarze, acz również i takie, że znajomość wymagań na ocenę dostateczną spowoduje poprzestanie kadetów na uczeniu się tylko tych podstawowych treści – zamiast całego materiału.

Z pierwszymi trzema stwierdzeniami zgadza się kolejno 78,2%, 81,3%, 84,0% kadetów. Interesujące jest jednak to, że twierdzenie „Wykładowcy powinni stosować ocenianie stosując wymagania programowe” poparła nadal znaczna, ale jednak mniejsza o ok. 10% liczba respondentów – co oznacza, że propozycje zmian budzą pewne, zrozumiałe obawy kadetów. W porównaniu z kadrą kadeci okazali procentowo wyższy poziom akceptacji pierwszych trzech stwierdzeń i nieco niższy od wykładowców (71,8%) poziom akceptacji potrzeby stosowania wymagań.

#### 4.7. Wybrane uwarunkowania pracy dydaktycznej kadry

Jakość pracy dydaktycznej wykładowców uwarunkowana jest nie tylko jego kompetencjami, jakością programów kształcenia, stanem bazy dydaktycznej szkoły, ale również zależy od:

- obciążenia zajęciami i innymi obowiązkami służbowymi,
- panującej w szkole atmosfery innowacyjności,
- fachowej pomocy metodyków szkoły,
- zauważania pozytywnych wyników pracy przez przełożonych.

Występowanie powyższych determinantów z rozbiciem na badane szkoły przedstawia tabela 67. Na przeciążenie zajęciami i innymi zadaniami wskazało aż 73,7% kadry CSUiE i nieco większa liczba kadry pozostałych szkół (86,1%). Rok szkolny, w którym przeprowadzono badania, był jeszcze okresem, kiedy kadra CSUiE oprócz dość znacznego obciążenia zajęciami z kadetami, musiała przystosowywać bazę dydaktyczną i instrukcje ćwiczeniowe do potrzeb zmieniających programów kształcenia. Tymczasem wszelkie, nawet proste czynności związane z procedurą pomiaru sprawdzającego wymagają namysłu, studiowania przykładów, a praktyczne zastoso-

wanie tej procedury, np. analiza struktury treści kształcenia, budowanie planu testu czy konstrukcja testu jest bardzo pracochłonne. Metody tradycyjne, intuicyjne – wymagające mniejszego nakładu pracy są wtedy chętniej wykorzystywane przez wykładowców. Ograniczoność czasu przeszkadza również w samokształceniu kadry i może budzić zniechęcenie<sup>1</sup>.

Determinant „Brak atmosfery innowacyjności” wybrało 50% kadry CSUiE i znacznie mniej kadry CSWRiA i CSWLiL (razem 27,8%). Można przyjąć, że różnica wyników jest istotna statystycznie, gdyż tylko nieznacznie przekracza graniczny poziom istotności  $p=0,05$  i wynosi  $p=0,056$  ( $\chi^2=3,66$ ). Wyniki te, w odniesieniu do CSUiE, świadczą o potrzebie zwrócenia baczniejszej uwagi przez przełożonych i metodyków na tę problematykę.

Tabela 67

*Opinie kadry dydaktycznej o czynnikach utrudniających doskonalenie procesu oceniania a rodzaj szkoły*

Szkoła	Tak		Nie		Brak odpowiedzi	
	liczebność	%	liczebność	%	liczebność	%
1. Przeciążenie zajęciami i innymi zadaniami						
CSUiE	28	73,7	10	26,3	0	0
CSWRiA, CSWLiL	31	86,1	5	13,9	0	0
2. Brak atmosfery innowacyjności						
CSUiE	19	50,0	15	39,5	4	10,5
CSWRiA, CSWLiL	10	27,8	21	58,3	5	13,9
3. Niedocenianie przez przełożonych						
CSUiE	16	42,1	22	57,9	0	0
CSWRiA, CSWLiL	15	41,7	21	58,3	0	0
4. Brak pomocy metodyków centrum						
CSUiE	14	36,8	18	47,4	6	15,8
CSWRiA, CSWLiL	14	38,9	19	52,8	3	8,3

Źródło: opracowanie własne.

<sup>1</sup> Problematyka obciążenia dydaktycznego kadry w CSUiE nie jest aktualnie tak istotna, gdyż nastąpiło znaczne ograniczenie naboru kandydatów na żołnierzy zawodowych.

Skuteczność i powtarzanie działań człowieka związana jest z odczuwaniem satysfakcji. Praca, która nie przynosi satysfakcji i poczucia sukcesu nie będzie przedmiotem innowacji i doskonalenia. Tymczasem satysfakcję będzie odczuwał tylko taki wykładowca, który sam pozytywnie ocenia efekty swoich działań oraz uzyskuje ich potwierdzenie zarówno w wynikach osiągnięć kadetów, jak i ocenach przełożonych. Jednak w przeprowadzonych badaniach na niedocenie pracy przez przełożonych wskazała znacząca, podobna w CSUiE (42,1%) i w pozostałych centrach szkolenia (41,7%), liczba oficerów. Oficerowie ci potrzebują działań motywacyjnych ze strony przełożonych, przy czym nie musi oznaczać to nagród formalnych, a często jedynie zauważenia ich wysiłku, informacji zwrotnej, ustnej pochwały.

Kolejnym założonym determinantem jest: „Brak pomocy metodyków centrum”. Został on potwierdzony przez ponad trzecią część badanej kadry dydaktycznej: CSUiE – 36,8% i CSWRiA, CSWLiL – 38,9%. Oznacza to, że metodycy nie spełniają w pełni oczekiwań tej grupy oficerów oraz to, że są oficerowie potrzebujący metodycznego wsparcia swojej dydaktycznej pracy. Rola metodyków w zakładanych działaniach racjonalizujących będzie znacząca, gdyż to właśnie ci oficerowie powinni:

- ukierunkowywać działania racjonalizujące ocenianie,
- dostarczać przykładów testów dydaktycznych,
- prowadzić szkolenia w zakresie pomiaru sprawdzającego i psychologicznych aspektów oceny,
- służyć pomocą wykładowcom w tworzeniu i weryfikacji własnych koncepcji testu.

Oznacza to także konieczność nabycia tych nowych umiejętności przez metodyków centrów poprzez studia podyplomowe lub kursy pomiaru dydaktycznego.

Niewątpliwie czynnikiem utrudniającym racjonalizację działań dydaktycznych jest znaczna, zwłaszcza w ostatnim roku, fluktuacja kadry związana z jej odejściem na emeryturę lub do pracy cywilnej.

Powyższe rozkłady odpowiedzi zostały poddane obróbce statystycznej – poszukiwano współzależności pomiędzy cechami kadry a jej odpowiedziami z uwzględnieniem rodzajów szkół. Oprócz jednego, przytoczonego już przypadku, nie stwierdzono jednak takich współzależności.

#### 4.8. Propozycje zmian w elementach systemu dydaktycznego – wnioski z badań

Zastosowanie proponowanych czynników racjonalizujących ocenianie wymaga uzupełnienia kompetencji kadry w zakresie oceniania, dokonania zmian w dokumentach normatywnych, instrukcjach metodycznych, programach kształcenia i bazie dydaktycznej.

##### 4.8.1. Propozycje uzupełnienia kompetencji wykładowców w zakresie oceniania

Fakty i wnioski z badań kadry dydaktycznej w zakresie kompetencji oceniania kadetów są następujące:

- przeważająca część kadry dydaktycznej doskonali wiedzę i umiejętności z zakresu oceniania (lub też deklaruje ten fakt, co także nie jest bez znaczenia, gdyż oznacza to, że oficerowie ci mają świadomość potrzeby takich działań). Fakt ten dotyczy przede wszystkim kadry o stażu dydaktycznym do 10 lat, gdyż oficerowie ci, statystycznie częściej niż ze stażem ponad 10 lat, deklarują doskonalenie kompetencji. Istnieje również różnica w deklaracjach doskonalenia kompetencji pomiędzy liczbą oficerów z Centrum w Olsztynie (49,8%) a liczbą oficerów z pozostałych szkół (80%) – na niekorzyść tych pierwszych. Jednak różnica ta jest statystycznie istotna dopiero na poziomie  $p=0,084$ ;
- większość badanych oficerów raczej nie cechuje postawa krytyczno-refleksyjna wobec ocen szkolnych wystawianych kadetom, co sprzyja subiektywności oceniania. Stąd też należy podjąć działania w kierunku wykazania złożoności procesu oceniania zarówno w aspekcie psychologicznym, jak i dydaktycznym;
- znacząca część kadry nie traktuje pozycji książkowych jako źródła wiedzy o ocenianiu, a czytelnictwo periodyków dydaktycznych jest nader niskie (25,5% deklaracji). Istnieje więc konieczność popularyzacji wśród kadry tego sposobu samokształcenia. Wniosek ten dotyczy w szczególności wykładowców przedmiotów technicznych, oficerów, którzy ukończyli studia techniczne, oficerów do 40 roku życia, oficerów o stażu dydaktycznym do 10 lat – poziom istotności  $p$  wynosi poniżej 0,05. Częściej po pozycje książkowe sięgają oficerowie, którzy już posiadają kwalifikacje pedagogiczne (jednak poziom  $p=0,13$ ). Czytelnictwo periodyków jest bardziej rozpo-

wszechnione wśród oficerów CSWLiL niż wśród oficerów z pozostałych szkół. Przyczyną niskiego czytelnictwa w Centrum w Olsztynie mogą być także zapewne ograniczenia finansowe i wynikający stąd brak periodyków o tematyce dydaktycznej;

- przeważająca część kadry uważa, że celem oceniania jest tylko ustalenie wiedzy i umiejętności (47,3%) lub też nie potrafiła, bądź nie chciała, określić celów oceny kadetów (18,9%). Najpełniejsze rozumienie celów oceniania wykazali oficerowie CSUiE – lecz tylko 21,0% oficerów. Ten wysoce negatywny fakt świadczy o braku wiedzy o regulacyjnej i motywacyjnej roli oceny, co może być przesłanką do wyciągnięcia wniosku o braku sprawdzania kształtującego i regulacji procesu dydaktycznego przez znaczną część kadry. Sprzyja to jednostronnemu traktowaniu niepowodzeń dydaktycznych kadetów bez szukania przyczyn w jakości przebiegu procesu dydaktycznego. Przesłanką wzmacniającą ten wniosek jest rzadkie stosowanie przez wykładowców sprawdzianów obejmujących wszystkich kadetów. Konieczna jest zatem zmiana wiedzy i praktyki kadry w tym zakresie;

- wykładowcy zbyt rzadko oceniają postępy kadetów, co świadczy o braku wiedzy kadry o motywacyjnej funkcji takich komunikatów;

- takie przesłanki, dotyczące formułowania celów, jak liczba deklaracji kadry o stosowaniu celów oraz sposób formułowania celów na zajęciach i w konspektach, uprawniają do sformułowania wniosku o niedocenianiu potrzeby oparcia nauczania na wcześniej sformułowanych celach szczegółowych (operacyjnych) oraz o niepełnej wiedzy kadry dydaktycznej na ten temat. Z badań ankietowych wynika, że wniosek ten dotyczy aż 90,5% respondentów;

- tylko 25,4% wykładowców ma świadomość pozytywnego wpływu ustopniowanych wymagań na motywację uczenia się – dokonuje analizy treści kształcenia, selekcionując je według przyjętych przez siebie kryteriów. Istnieje więc potrzeba upowszechnienia koncepcji wymagań programowych.

Dokonanie racjonalizacji oceniania osiągnięć kadetów wymaga więc przemiany w kompetencjach dydaktycznych wielu oficerów, co oznacza przejście:

⇒ od posługiwania się celami ogólnymi do stosowania celów szczegółowych zoperacjonalizowanych;

⇒ od koncepcji informacyjnej do czynnościowej – w nauczaniu i ocenianiu;

- ⇒ od sprawdzania intuicyjnego do analitycznego (holistycznego), opartego na procedurach pomiaru dydaktycznego;
- ⇒ od oceniania wielokryterialnego do jednokryterialnego, opartego na kryterium poznawczym;
- ⇒ od wymagania wszystkiego od wszystkich do realistycznie ustalonych wymagań na poszczególne stopnie, ograniczenia wymagań podstawowych;
- ⇒ od nauczania bez regulacji do podlegającego samokontroli, regulowanego wynikami kadetów;
- ⇒ od poczucia własnej nieomyślności w ferowaniu ocen do refleksji i świadomości ograniczonej obiektywności ocen;
- ⇒ od stosunków autorytarnych do partnerskich.

Wymaga to od kadry dydaktycznej poznania procedur oceniania pomiaru sprawdzającego, potrzeby samokształcenia, samokontroli działań<sup>1</sup>, zaakceptowania podmiotowości kadetów (wspólne ustalanie zasad oceniania, informowanie o wymaganiach).

Zdobycie przez kadrę powyższych umiejętności będzie wymagało doskonalenia kompetencji kadry oraz jej systematycznego samokształcenia. Kształcenie kadry – zwłaszcza z zakresu pomiaru sprawdzającego – może zostać przeprowadzone z udziałem specjalistów odpowiedniego Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego. Jednak byłoby wskazane, aby kilku wybranych oficerów (np. z Zespołu Badań Metodyki Nauczania) uzyskało pogłębioną wiedzę, kończąc Podyplomowe Studium Pomiaru Dydaktycznego.

Doskonalenie umiejętności kadry dydaktycznej, wydaje się, nie będzie problemem organizacyjnym, lecz przede wszystkim, jak wynika z przedstawionych badań, problemem zmiany sposobu myślenia części kadry.

---

<sup>1</sup> Zob. K. Żegnalek, T. Majewski, Samokontrola pracy dydaktycznej wykładowcy, *Wojsko i Wychowanie* nr 4/1998.

#### 4.8.2. *Propozycje zmian w dokumentach dydaktycznych*

##### Propozycje zmian w dokumentach normatywnych

Propozycje zmian w instrukcjach normujących przebieg procesu kształcenia szkół chorążych są następujące:

- wskazać potrzebę ustalania wymagań programowych, ich wpływ na obiektywizację oceny oraz motywację uczenia się kadetów, ustalić ogólne zasady ustalania wymagań;
- dokonać unormowania obecnej skali ocen poprzez zarysowanie ogólnych wymagań, jakie powinni spełniać kadeci, aby uzyskać dany stopień;
- zalecić wykładowcom, aby, dokonując planowania metodycznego, formułowali cele tematyczne i cele zajęć w postaci zoperacjonalizowanej;
- wskazać (wyjaśnić) potrzebę stosowania ocen nieformalnych oraz innych komunikatów zwrotnych ułatwiających uczenie się;
- wskazać (wyjaśnić) potrzebę oceny postępu i wysiłku kadeta (ocena nieformalna);
- wskazać (wyjaśnić) potrzebę regulacji własnej pracy dydaktycznej wykładowcy oraz znaczenie systematycznych ocen i innych informacji w korekcie pracy dydaktycznej;
- zalecić kształtowanie samooceny oraz dostarczania kadetom narzędzi samo-sprawdzania;
- zalecić stosowanie podejścia analitycznego w ocenianiu;
- wskazać subiektywność ocen oraz możliwości ich ograniczenia;
- zalecić sprawdzanie osiągnięć z uwzględnieniem realizmu pracy zawodowej, czyli z możliwością korzystania przez kadetów z podręczników, zeszytów, instrukcji (zwłaszcza w sytuacjach zadań problemowych);
- zalecić informowanie kadetów o zakresie sprawdzania, wymaganiach, normach wymagań, metodach sprawdzania oraz terminie sprawdzianu.

Zastosowanie proponowanych czynników racjonalizujących wymaga więc uzupełnienia instrukcji przykładową treścią:

„Proces oceniania jest czynnością złożoną, pracochłonną i zawierającą, niezależnie od intencji wykładowcy, dużą dozę subiektywizmu, a przy tym jest czynnością niezbędną w procesie kształcenia, gdyż umożliwia regulację procesu uczenia się i procesu nauczania, samokontrolę wykładowcy oraz ustalanie skuteczności nauczania na poziomie szkoły wojskowej i szkolnictwa wojskowego. Informację o osiągnięciach można przedstawiać w formie oceny stopniem, oceny opisowej lub oceny niewerbalnej.

Ocena, oprócz informowania o osiągnięciach pełni funkcję motywującą uczenie się kadetów, wpływa na ich przyszłe plany zawodowe oraz karierę zawodową. Stąd też wynika odpowiedzialna rola wykładowcy w zakresie obiektywnego oceniania kadetów. Dlatego wykładowca powinien:

1. W czasie planowania procesu oceniania (przed rozpoczęciem nauczania obszernego działu programu kształcenia lub zajęć przedmiotu o małej liczbie godzin zajęć):

⇒ ustalić najważniejsze cele kształcenia oraz częstość i zakresy treści sprawdzania, tak aby sprawdzanie obejmowało wszystkich kadetów;

⇒ unormować skalę ocen poprzez samodzielne lub wspólne z innymi wykładowcami przedmiotu ustalenie wykazu celów operacyjnych, jakie kadeci powinni spełnić, aby otrzymać ocenę dostateczną, dobrą i bardzo dobrą (sformułowanie wymagań dydaktycznych);

⇒ ustalić, czy, w jakim zakresie oraz jakie kryteria, oprócz wiedzy i umiejętności, będą uwzględniane w ocenie. Proponuje się jednak, aby kryterium posiadanej wiedzy było najważniejsze;

⇒ uwzględnić te normy wymagań na kolejne oceny, które są ustalone instrukcjami szkoleniowymi – oceny te mogą być ocenami cząstkowymi oceny globalnej;

2. W okresie planowania metodycznego:

⇒ dobierać metody sprawdzania adekwatne do treści sprawdzania, czasu sprawdzania, możliwości organizacyjnych i posiadanych środków dydaktycznych.

⇒ konstruując narzędzia sprawdzania, uwzględnić wszystkie poziomy przyjętej taksonomii celów, zwracać uwagę na sprawdzanie zastosowań wiedzy;

⇒ wyjaśniać kadetom potrzebę bieżącej oceny osiągnięć różnymi metodami oraz wskazywać rolę informacji o błędach i osiągnięciach w regulacji uczenia się;

⇒ przedstawiać kadetom zakres sprawdzanej treści, metodę sprawdzania, wymagania dydaktyczne oraz normy spełnienia ustopniowanych wymagań. Wyjaśniać mechanizm wymagań dydaktycznych i możliwość, w oparciu o te wymagania, samodzielnego planowania osiągnięć;

### 3. W czasie sprawdzania osiągnięć:

⇒ stwarzać atmosferę życzliwości i dążyć do ograniczania sytuacji lękowych;

### 4. Przedstawiając wyniki:

⇒ dokonać, oprócz oceny poziomu wiedzy i umiejętności, oceny postępu i wysiłku uczenia się – w formie krótkiego opisu słownego lub pisemnego;

⇒ uzasadniać oceny oraz wskazywać sposoby uzupełnienia stwierdzonych braków w wiedzy i umiejętnościach;

⇒ nie traktować informacji o osiągnięciach jako kary lub nagrody. Niewłaściwym jest wykorzystywanie ocen do wymuszania dyscypliny, naganne są wszelkie komentarze świadczące o braku szacunku do ocenianego”.

Pisząc powyższą propozycję, autor rozprawy chciał:

- wskazać ważność jakości czynności oceniania w działaniach wykładowcy i kadeta,
- przedstawić czynności oceniania, zwracając uwagę na motywacyjne, a nie nakazowe oddziaływanie na wykładowców.

Autor rozprawy ma świadomość nieznanności części terminów przez znaczącą część kadry, jednak instrukcja nie powinna zastępować podręczników oceniania, a raczej skłaniać do poszukiwania informacji w tych podręcznikach oraz samodzielnego tworzenia rozwiązań metodycznych w zakresie nauczanych przedmiotów.

### Propozycje zmian w instrukcjach metodycznych CSUiE

Propozycje zmian są następujące:

- przedstawić potrzebę, sposób i przykłady ustalania celów operacyjnych;
- przedstawić potrzebę, sposób i przykłady ustalania wymagań programowych dla wybranych treści danego przedmiotu;
- przedstawić potrzebę, sposób i przykłady podejścia analitycznego w ocenianiu;
- wyjaśnić wpływ ocen formalnych i nieformalnych na motywację i regulację uczenia się kadetów;
- przedstawić przykładowe zadania sprawdzające, które wymagają korzystania przez kadetów z podręczników, zeszytów, instrukcji;
- zalecić informowanie kadetów o zakresie sprawdzania, wymaganiach, normach wymagań, metodach sprawdzania oraz terminie sprawdzianu;
- zalecić kształtowanie samooceny oraz dostarczania kadetom narzędzi samo-sprawdzania.

Zmiana, uzupełnienie treści dokumentów normatywnych i instrukcji metodycznych jest także potrzebna z następujących powodów:

- osobom uważającym ocenianie za czynność banalną uwidoczni złożoność procesu;
- osobom uważającym, że obiektywizacja oceniania jest niemożliwa – wskaże możliwości;
- wskaże wykładowcy kierunki dążeń w zakresie samodzielnego doskonalenia kompetencji;
- ułatwi metodykom (i wykładowcom) oszacowanie rozbieżności pomiędzy praktyką a czynnościami proponowanymi, co pozwoli ustalić tematykę szkoleń w Centrum i zakres pomocy wykładowcom;
- uświadomi wykładowcom potrzebę planowania procesu oceniania, regulacji procesu kształcenia, obiektywizacji oceny;

- wskaże wykładowcom potrzebę oceniania w oparciu o unormowaną skalę ocen;
- zwróci wykładowcom uwagę na terminologię pomiaru sprawdzającego;
- zwróci wykładowcom większą uwagę na upodmiotowienie kadetów w procesie oceniania.

Potrzeba zmian w instrukcji wynika także z potrzeby nadania wysokiej rangi czynnościom oceniania oraz wskazania wzorca postępowania wykładowcy w zakresie oceniania.

#### Propozycje zmian w programach kształcenia

Potrzeba zmian w programie kształcenia w aspekcie oceniania osiągnięć występuje w zakresie:

- wprowadzenia ogólnych wymagań programowych dotyczących całego przedmiotu lub dużego działu kształcenia,
- powiązania celów i materiału kształcenia,
- ograniczenia materiału nauczania przewidzianego do realizacji w danej jednostce lekcyjnej – lub przedstawienia materiału w postaci czynnościowej,
- silniejszego łączenia treści kształcenia z potrzebami innych przedmiotów i przyszłej pracy,
- uwzględniania w doborze treści kształcenia takich koncepcji, jak koncepcja strukturalizacji treści i koncepcja czynnościowa,
- uzupełnienia części programu „Wskazówki organizacyjno-metodyczne” zaleceniami: ustalania szczegółowych wymagań programowych i urealniania wymagań po zakończeniu nauczania przedmiotu, systematyczności sprawdzania i uwzględniania wyników kadetów w regulacji pracy dydaktycznej, wskazania potrzeby strukturyzacji materiału nauczania przez wykładowcę w procesie planowania zajęć (w tym procesie oceniania), doboru metod sprawdzania, stosowania pomiaru dydaktycznego, zachowania obiektywnej sytuacji sprawdzania, posługiwania się kryterium poznawczym w ocenianiu formalnym oraz stosowania ocen nieformalnych, traktowania ocen jako źródła informacji o osiągnięciach, stosowania podejścia analitycznego (zalecenia te powinny być dostosowane do właściwości danego przedmiotu).

#### **4.8.3. Propozycje uzupełnienia bazy dydaktycznej**

Istnieje potrzeba uzupełnienia bazy dydaktycznej (bazy terenowej, środków dydaktycznych) w Cyklu TiZL oraz Cyklu ERT (CSUiE) pod kątem racjonalizacji oceny kadetów o następujące elementy:

- modele czołgów lub transporterów opancerzonych,
- zasieki, pola minowe,
- pole tarczowe na podnośnikach,
- imitatory laserowe,
- środki pozoracji pola walki,
- podręczniki,
- sprzęt komputerowy,
- programy sprawdzające osiągnięcia, umożliwiające analizę i ewidencjonowanie wyników.

Ponadto pożądane jest stworzenie warunków do przeprowadzania zajęć zgrywających działanie plutonu z przedmiotu taktyka ogólna i zabezpieczenie logistyczne (ćwiczenia poligonowe).

#### **4.8.4. Propozycja wdrożenia racjonalizacji procesu oceniania**

Propozycja działań wdrożeniowych przedstawionych czynników racjonalizujących ocenianie jest następująca:

1. Utworzenie, na szczeblu Departamentu Kadr i Szkolnictwa Wojskowego MON, nietatowego zespołu koordynującego działania;
2. Dokonanie, przez oficerów zespołu koordynującego, stosownych zmian w dokumentach normatywnych;
3. Zorganizowanie doskonalenia kompetencji kadry dydaktycznej;
4. Opracowanie ogólnych wymagań programowych do programów kształcenia przez zespoły międzyszkolne lub komisje przedmiotowe w szkołach;
5. Uzupełnienie instrukcji metodycznych o treści przedstawiające sposób formułowania wymagań programowych dla poszczególnych przedmiotów (przez członków komisji przedmiotowych);

6. Opracowanie szczegółowych wymagań programowych przez wykładowców – członków komisji przedmiotowych;
7. Stosowanie wymagań programowych i pozostałych czynników racjonalizujących ocenianie, zbieranie doświadczeń;
8. Weryfikacja ogólnych i szczegółowych wymagań programowych;
9. Komputeryzacja procesu dydaktycznego;
10. Zorganizowanie systemu monitorowania wyników kadetów (słuchaczy) szkół wojskowych.

Proces ten powinien być rozłożony na kilka lat i wkomponowany w harmonogram reformy szkolnictwa wojskowego.

Ze względu na wielość różnych specjalności kształcenia w SCh i tym samym różnorodność przedmiotów specjalistycznych, zasięg normowania wymagań może być ograniczony (tab. 68). Unormowanie wymagań pomiędzy szkołami będzie możliwe dla tych przedmiotów, które mają wspólny program kształcenia. Będzie to dotyczyło przede wszystkim przedmiotów ogólnokształcących, a więc jednocześnie tych, których treści są mniej podatne na ustalanie wymagań. Unormowanie wymagań wymagać będzie nawiązania współpracy wykładowców tych przedmiotów – w fazie tworzenia nowych programów oraz później – w fazie weryfikacji wymagań po okresie ich stosowania i uzyskania doświadczeń.

*Tabela 68*

*Zasięg normowania wymagań*

Zasięg normowania wymagań	Programy kształcenia	Przedmioty	Wykonawca
Międzyszkolny	Zawierające treści kształcenia wspólne dla wszystkich lub grupy szkół chorążych	Nauczane w cyklach ogólnokształcących, niektóre przedmioty ogólnotechniczne i nauczane w cyklach taktycznych	Zespoły przedmiotowe składające się z wybranych oficerów z poszczególnych szkół.
Szkolny	Zawierające treści kształcenia specyficzne dla danej szkoły	Przedmioty specjalistyczne	Oficerowie komisji przedmiotowych.

*Źródło: opracowanie własne.*

Przedmioty specjalistyczne będą wymagały unormowania przez oficerów komisji przedmiotowych w poszczególnych szkołach lub nawet tylko przez wykładowcę specjalistycznego przedmiotu. Jednak, jeśli jest to możliwe, należy proces ustalania wymagań dokonywać w grupach kilkusobowych specjalistów przedmiotowych lub dążyć do jak najszerszej konsultacji własnych propozycji wymagań. Jest to jednym z warunków uzyskiwania trafności wymagań.

Wymagania przedstawione w programach kształcenia nie będą mogły być zbyt szczegółowe, gdyż, przy bardziej rozbudowanych programach kształcenia, stałyby się długim wykazem czynności kadetów (tab. 69). Jednak ustalenie i przestrzeganie przez wszystkich wykładowców nawet ogólnych wymagań byłoby zaczątkiem obiektywizującym ocenianie w skali całego szkolnictwa wojskowego i umożliwiłoby porównywanie ocen. Natomiast pozostawienie wykładowcom prawa do tworzenia szczegółowych wymagań pozwoliłoby na pewną ich indywidualizację, zależną od typu szkoły i potrzeb kadetów.

Tabela 69

*Wymagania szkolne a dokumenty dydaktyczne*

Stopień szczegółowości wymagań	Rodzaj dokumentu dydaktycznego
Zarys wymagań	Dokument normatywny (zarządzenie, wytyczne)
Wymagania przedmiotowe ogólne	Program kształcenia danego przedmiotu
Wymagania przedmiotowe szczegółowe	Plan wynikowy i metodyczny tworzony przez wykładowcę danego przedmiotu

*Źródło: opracowanie własne.*

Wdrażanie racjonalizacji oceniania wymaga od realizatorów zarówno zaplanowania i zapoczątkowania tego procesu, jak i jego ewaluacji. Ewaluacji polegającej na zbieraniu informacji o przebiegu i warunkach działań, formułowaniu wniosków i dokonywania ewentualnych korekt zapobiegających porażce tej innowacji

Czynnikami, które zapewne będą sprzyjały normowaniu wymagań programowych są:

- nastawienie dydaktyki wojskowej na stosowanie w ocenianiu podejścia nie różnicującego, lecz sprawdzającego,

- możliwość korzystania z dorobku dydaktyków cywilnych,
- możliwość uczestnictwa w kursach pomiaru dydaktycznego w środowisku cywilnym,
- pozytywne nastawienie kadry do działań racjonalizujących ocenianie.

## 5. PROPOZYCJA PROCEDURY OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ KADETÓW

Obecny, tradycyjny proces oceniania w szkołach chorążych, jak wynika z badań własnych i analizy literatury przedmiotu, cechuje się wskazywanymi już niedomaganiem obniżającymi wartość informacyjną i motywacyjną oceny. Niedomagania te, jeśli nawet nie zakłócają bezpośrednio funkcjonowania systemu dydaktycznego szkoły, nie pozwalają na efektywniejsze jego funkcjonowanie. Ocena bowiem zbyt rzadko uważana jest za źródło informacji ukierunkowującej nauczanie przez wykładowców i uczenie się kadetów. Obok kryterium wiedzy i umiejętności, wykładowcy stosują inne, pozapoznawcze kryteria, czyniąc stopień szkolny mało czytelny. Zdarza się, że kryteria te są zmienne, a zakres sprawdzania nieznany. Cele zajęć formułowane są w sposób ogólny, a wymagania na kolejne oceny stosuje się rzadko. Metody sprawdzania są bardziej intuicyjne niż analityczne. W efekcie, ocena bywa uważana za niesprawiedliwą, a dość często odczuwana jest jako zawyżona. Te i inne niedomagania procesu oceniania w CSUiE przedstawiono w tabeli 70. W tabeli tej przedstawiono również propozycje zmian czynności oceniania kadetów w zakresie przedmiotów wojskowych.

Wszystkie etapy procesu oceniania:

- planowanie,
- realizacja – stwarzanie sytuacji sprawdzania, wartościowanie wytworu, komunikowanie,
- kontrola – analiza wyników, analiza jakości sprawdzania,

wymagają ścisłego powiązania z programem kształcenia i jednocześnie uwzględnienia wskazań literatury dydaktycznej i instrukcji metodycznych (rys. 26). Planując koncepcję oceniania, należy również wziąć pod uwagę bazę dydaktyczną, dotychczasowe osiągnięcia kadetów oraz możliwość realizacji założonej koncepcji. Jakość tych czynności uzależniona jest oczywiście od posiadanych przez wykładowcę kompetencji w zakresie oceniania.

Przedstawione czynności (tab. 70, rys. 26) są podobne, niezależnie od przedmiotu nauczania. W kolejnych podrozdziałach omówione zostaną wybrane, szczegółowe czynności proponowanego procesu oceniania.

Tabela 70

*Porównanie proponowanego procesu oceniania z tradycyjnym*

Lp.	Charakterystyka tradycyjnego procesu oceniania	Charakterystyka proponowanego procesu oceniania
1.	Planowanie bezpośrednio przed zajęciami	Planowanie czynności oceniania przed semestrem, działem programowym, zajęciami
2.	Intuicyjne podejście do analizy materiału nauczania	Analiza struktury materiału nauczania
3.	Ustalanie wymagań przed zajęciami, w czasie lub po stworzeniu sytuacji sprawdzania	Ustalanie wymagań programowych w planowaniu wyników
4.	Informowanie o celu ogólnym, brak informacji o celach szczegółowych	Informowanie kadetów o szczegółowych celach operacyjnych
5.	Brak informacji o wymaganiach programowych	Informowanie kadetów o wymaganiach podstawowych, rozszerzających i dopełniających
6.	Stosowanie metod bardziej intuicyjnych	Stosowanie metod bardziej analitycznych
7.	Ocenianie według ilości nabytej wiedzy i umiejętności, wymagania intuicyjne	Ocenianie zgodnie z hierarchią wymagań programowych
8.	Ocenianie wielokryterialne	Podstawowe kryterium – poznawcze
9.	Rzadkie stosowanie testów, najczęściej sprawdziany zawierają kilka otwartych zadań	Stosowanie pisemnych testów osiągnięć
10.	Rzadkie komentarze do stopni	Komunikowanie stopni szkolnych razem z komentarzem pozytywnym (ocena słowną)
11.	Rzadkie komentarze motywujące	Zauważanie i komentowanie nawet niewielkich postępów w uczeniu się, ocenianie nieformalne
12.	Postawa obojętności w czasie sytuacji sprawdzania	Dążenie do zapewnienia obiektywizmu sytuacji sprawdzania, życzliwe nastawienie
13.	Brak narzędzi samosprawdzania	Rozpowszechnianie narzędzi samosprawdzania
14.	Brak analizy wyników sprawdzania	Analiza wyników sprawdzania
15.	Brak regulacji przebiegu zajęć	Wyniki kadetów regulatorem przebiegu zajęć (toka, metod, środków dydaktycznych, czasu nauczania zagadnienia)

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 26. Proces oceniania kadetów oraz składniki, które należy uwzględnić przy planowaniu i realizacji procesu

Źródło: opracowanie własne.

## 5.1. Planowanie procesu oceniania

Planowanie zajęć dydaktycznych można podzielić na trzy etapy. W pierwszym etapie wykładowca powinien określić ogólną koncepcję nauczania-uczenia się danej treści kształcenia, następnie (przygotowując dział programowy) podejmuje decyzje bardziej szczegółowe i w końcu, przed zajęciami, ustala szczegółowe czynności własne i kadetów. Proponowane etapy, zasięg, zadania planowania, przedstawiono w tabeli 71.

Tabela 71

### Planowanie procesu oceniania

Etapy planowania	Zasięg	Zadania
Kierunkowe	Rok szkolny, semestr lub okres nauczania przedmiotu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Powiązanie celów poznawczych z motywacyjnymi</li> <li>2. Dobór materiału nauczania</li> <li>3. Ustalenie najważniejszych środków dydaktycznych niezbędnych na zajęciach i w czasie przygotowania, zajęć</li> <li>4. Ustalenie ogólnej koncepcji oceniania kadetów</li> </ol>
Wynikowe	Dział programowy, duża jednostka tematyczna	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ustalenie szczegółowej koncepcji oceniania</li> <li>2. Ustalenie celów operacyjnych</li> <li>3. Analiza struktury materiału nauczania</li> <li>4. Ustalenie wymagań programowych</li> <li>5. Ustalenie koncepcji sprawdzania kształtującego (częstotliwość oceniania, dobór metod sprawdzania, ustalenie ilości potrzebnych narzędzi sprawdzania, możliwości pomocy kadetom słabszym)</li> <li>5. Ustalenie potrzebnych i możliwych do wykonania narzędzi samosprawdzania</li> </ol>
Metodyczne	Zajęcia, cykl zajęć	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analiza celów, materiału kształcenia, wymagań programowych</li> <li>2. Analiza wcześniejszych wyników kształcenia</li> <li>3. Określenie metod sprawdzania, czasu sprawdzania</li> <li>4. Przygotowanie narzędzi sprawdzania</li> <li>5. Przygotowanie (lub dobór) narzędzi samosprawdzania</li> <li>6. Dobór, przygotowanie środków dydaktycznych</li> </ol>

Źródło: Opracowanie na podstawie opisu B. Niemierki, (W:) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela ...*, op. cit., rozdział I, II.

## Wybrane składniki etapu planowania procesu oceniania:

### 1. Sformułowanie szczegółowej koncepcji oceniania.

Polega na określeniu: celu oceniania, zakresu treści sprawdzanej, metod sprawdzania, czasu sprawdzania, narzędzi sprawdzania, sposobu przedstawienia i wykorzystania wyników, czynności organizacyjnych.

### 2. Operacjonalizacja celów.

Operacjonalizacja celu jest zamianą celu sformułowanego w postaci ogólnej na jeden lub więcej hierarchicznie uporządkowanych celów operacyjnych. Cele hierarchicznie niższe wynikają z celów należących do kategorii wyższych. Prawidłowo sformułowany cel operacyjny powinien zawierać określenie:

- czynności,
- warunków wykonywania czynności,
- wymagań, co do biegłości wykonywania czynności.

W obecnie używanych programach w przedmiotach wojskowych znajdują się cele główne lub pośrednie, które odnoszą się do całego materiału kształcenia lub poszczególnych działów. Stąd też istnieje potrzeba sformułowania celów szczegółowych (operacyjnych), obejmujących dany dział materiału kształcenia lub przynajmniej kilka najbliższych, powiązanych ze sobą zajęć. Jeżeli program kształcenia zawiera już cele szczegółowe sformułowane w postaci operacyjnej, należy zastanowić się, czy są właściwie sformułowane oraz czy są dostosowane do warunków kształcenia w szkole. Jeżeli nie, należy samodzielnie dokonać operacjonalizacji.

Dokonując operacjonalizacji celów, należy posłużyć się taksonomią celów kształcenia: dziedziny poznawczej, psychomotorycznej i motywacyjnej (postaw) – załącznik 7.

### 3. Analiza struktury materiału nauczania.

Do elementów struktury należą: pojęcie, grupy pojęć, twierdzenie, opis przedmiotu, plan działania. Celem analizy materiału kształcenia jest:

- dokładne poznanie powiązań pomiędzy poszczególnymi elementami,
- wyodrębnienie najważniejszych elementów struktury,
- wyodrębnienie elementów, które ewentualnie można pominąć,

- ustalenie elementów, których opanowanie warunkuje przyswojenie następnych treści.

Procedurę wyodrębniania struktury materiału nauczania przedstawia tabela 72.

*Tabela 72*

*Wyodrębnianie struktury materiału nauczania*

Etapy
1. Ustalenie zakresu materiału do analizy
2. Sporządzenie wykazu elementów materiału
3. Określenie rodzaju powiązań pomiędzy elementami
4. Sporządzenie grafu
5. Ustalenie liczby i rodzaju powiązań każdego elementu
6. Dokonanie interpretacji analitycznej
7. Interpretacja syntetyczna
8. Interpretacja poszerzona

Źródło: B. Niemierko, *Cele kształcenia, (W:) Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela ...*, op. cit., s. 24-25.

#### 4. Ustalenie wymagań programowych.

Polega na stworzeniu takiej liczby poziomów wymagań, które umożliwią przyporządkowanie ich aktualnie obowiązującej skali ocen. Jak już pisano, wymagania programowe łączą materiał z celami kształcenia, eliminując materializm dydaktyczny i są warunkiem obiektywności oceniania. Przykładowy sposób ustalania wymagań, według B. Niemierki, przedstawiono w załączniku 6.

Z analizy treści załącznika wynika, że dokładne ustalenie wymagań programowych jest trudne, a zaproponowane kryteria mogą być modyfikowane – w zależności od treści przedmiotu. Nie wszystkie treści danego przedmiotu nadają się do zastosowania wymagań podstawowych, rozszerzających i dopełniających. W przypadku zajęć praktycznych z przedmiotu taktyka ogólna (tu należy zastosować przede wszystkim taksonomię celów psychomotorycznych) możliwe są trzy następujące podejścia analityczne:

1. Oparte na skali dwustopniowej: *zaliczył, nie zaliczył* – w przypadku prostych czynności praktycznych wykonywanych w czasie zajęć metodą musztry bojowej, gdyż

łatwiej jest wyobrazić, opisać czynność wzorcową i wymagać takiej niż ustopniowanej. W tym przypadku wykładowca, opierając się na treści kształcenia, ustala zbiór czynności podlegających takiej ocenie (i wykonuje kwestionariusz oceny), ustala warunki wykonywania czynności oraz wymagania co do biegłości wykonywania czynności – wykorzystując do tego, w miarę możliwości, zbiory opracowanych już norm takich kryteriów jak czas, odległość, jakość wykonania.

2. Oparte na skali punktowej, przetwarzanej następnie na skalę: *zaliczył, nie zaliczył* lub skalę ocen szkolnych. Każda czynność podlegająca sprawdzeniu otrzymuje określoną liczbę punktów, zależną od wagi czynności. Wskazany jest rozłożenie czynności złożonych na prostsze.

3. Oparte na skali ocen szkolnych. Wymaga dokładnego opisu osiągnięć kadetów pozwalającego ustopniować daną czynność umożliwiającą odróżnienie czynności ze względu na jakość jej wykonania (założone kryteria oceny).

Na przykład, umiejętność: wybór i urządzenie stanowiska ogniowego<sup>1</sup> (temat 2, zajęcia 1) można oceniać, biorąc pod uwagę kryteria:

1. Wyboru miejsca stanowiska,
2. Czasu,
3. Skuteczności maskowania,
4. Ochrony przed ostrzałem przeciwnika.

Kryterium czasu jest łatwo mierzalne, a ustalone w instrukcjach normy czasowe umożliwiają zastosowanie skali czterostopniowej. Jednak w przypadku pozostałych kryteriów zastosowanie jednostki czasu jest niemożliwe, stąd też trzeba poprzestać na:

a) wzorcowym opisie czynności kadetów dla kolejnych kryteriów (w przypadku zastosowania skali *zaliczył, nie zaliczył*) lub b) opisie czynności dla kolejnych kryteriów ze względu na czterostopniową skalę ocen.

Zwykle zajęcia praktyczne z taktyki składają się z kilku mniej lub bardziej powiązanych zagadnień (zadań do wykonania) wymagających nauczania, doskonalenia i sprawdzenia różnych czynności. Stąd też każde zadanie należy oceniać oddzielnie we-

<sup>1</sup> Szczegółowy program kształcenia kadetów Szkoły Chorążch Uzbrojenia i Elektroniki z przedmiotu taktyka ogólna, CSUiE, Olsztyn 1994.

dług przyjętej skali ocen i dopiero wtedy, na podstawie ocen cząstkowych, ustalić ocenę końcową z zajęć. Przy czym, jeśli czynności nie tworzą logicznie wynikającego działania, nie należy skal ocen łączyć, lecz poprzestać na ocenach cząstkowych.

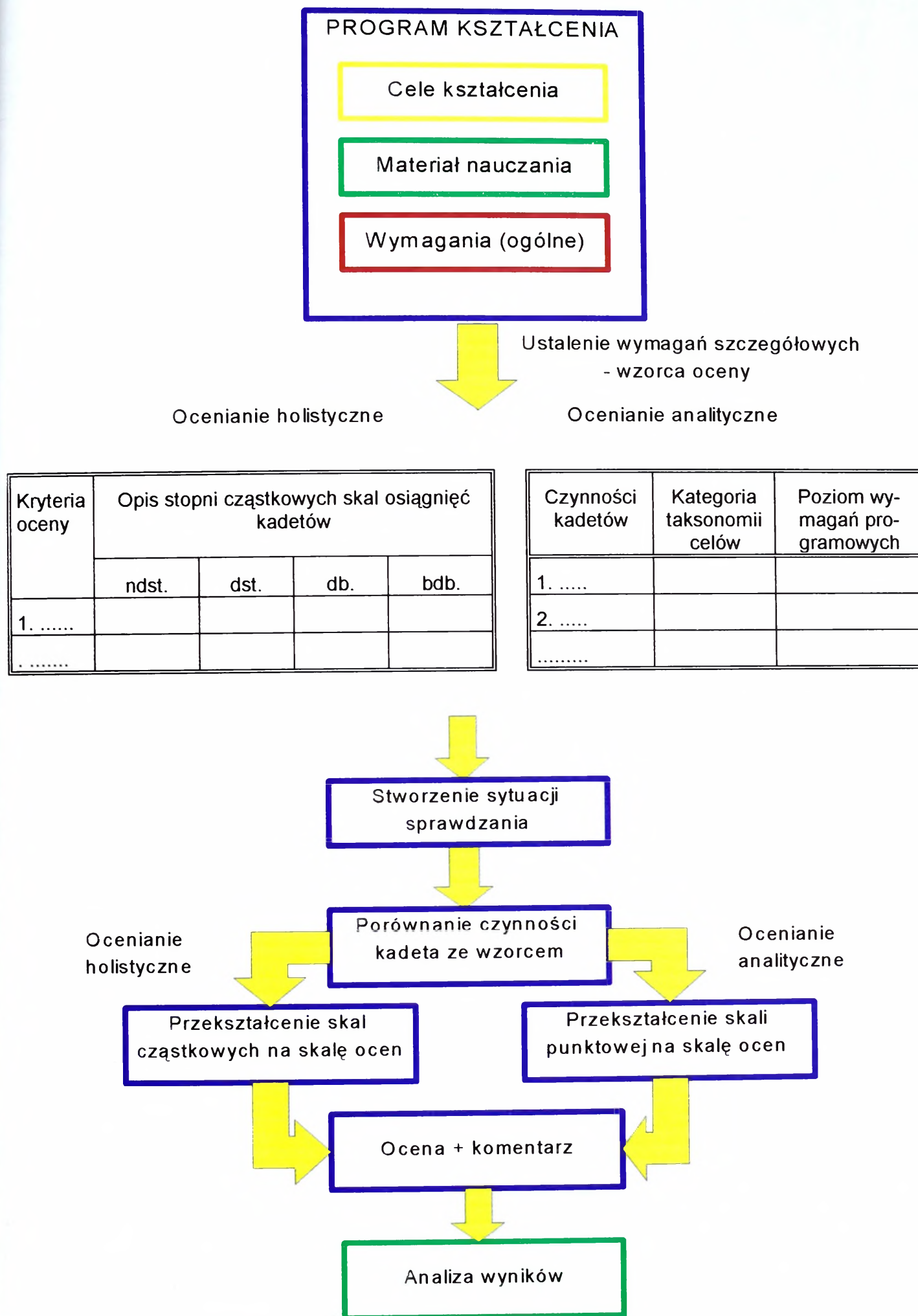
Problematyka oceniania jest trudniejsza w przypadku, np. tematu pluton zmechanizowany w natarciu (temat 3, zajęcia 3). Bowiem ocena wykonania następującego zadania: wprowadzić pluton w sytuację taktyczną oraz ocenić sytuację, podjąć decyzję i wydać komendę wymaga przyjęcia trudno mierzalnych wielu kryteriów:

1. Zwięzłość wypowiedzi,
2. Właściwość terminologii wojskowej,
3. Samodzielność,
4. Wyobraźnia taktyczna,
5. Przedstawienie kalkulacji i uzasadnienie,
6. Kultura sztabowa wykonywanych dokumentów,
7. Umiejętności organizatorskie, zdecydowanie w działaniu,
8. Wyzwalanie inicjatywy podwładnych, inspirowanie, osobisty przykład.

Można zauważyć, iż powyższe kryteria są na tyle ogólne, że mogą być przyjmowane w przypadku innych tematów oraz w kształceniu taktycznym w innych szkołach wojskowych. W podanym przykładzie możliwe są dwa podejścia<sup>1</sup> (rys. 27):

- bardziej analityczne, w którym sprawdzany kadet otrzymuje ustaloną w czasie planowania zajęć liczbę punktów za każde, wymienione powyżej, kryterium według jego wagi; suma punktów, zależnie od przyjętych norm, przetwarzana jest następnie na ocenę w skali czterostopniowej;
- bardziej holistyczne, w którym wykładowca (zespół wykładowców) dokonuje opisu osiągnięć kadetów na poziomach oceny dostatecznej, dobrej i bardzo dobrej. W przypadku trudności poprzestaje się na opisie osiągnięć na poziomie oceny dostatecznej i bardzo dobrej. Wykładowca wykorzystuje wcześniej sformułowane kryteria, grupując je (tab. 73).

<sup>1</sup> Zobacz charakterystykę oceniania holistycznego i analitycznego, pkt 1.7.2. rozprawy.



**Rys. 27. Procedura normowania oceny**

Źródło: opracowanie własne

*Przykład wymagań – opisu osiągnięć kadetów*

Ocena			
bardzo dobra	dobra	dostateczna	niedostateczna
Kadet w każdej sytuacji samodzielnie potrafi właściwie ocenić sytuację, podejmuje optymalną i uzasadnioną decyzję, wydaje właściwą komendę. Stosuje właściwą terminologię.	Kadet popełnia błędy, jednak nie wpływające w sposób zasadniczy na działanie drużyny, plutonu. Wydaje właściwą komendę. Jest samodzielny. Stosuje właściwą terminologię.	Kadet popełnia błędy mogące wpłynąć negatywnie na działanie drużyny, plutonu, decyzje są nieoptymalne, wymaga pomocy, naprowadzania, ale decyzję podejmuje. Wydaje właściwą komendę	Decyzja kadeta pomimo naprowadzania ze strony wykładowcy jest nielogiczna, wydana z dużym opóźnieniem, nieuzasadniona. Komenda jest niewłaściwa.

*Źródło: opracowanie własne z udziałem kierownika Cyklu Taktyki CSWLiL.*

Powyższy opis osiągnięć kadetów jest dość ogólny, a kwalifikacja wymagań na poszczególne stopnie może budzić wątpliwości. Jednak taki opis ułatwia wykładowcy czy instruktorowi zakwalifikowanie odpowiedzi kadetów do danego poziomu skali ocen, sprzyja obiektywności, jest bardziej bogaty informacyjnie. Pozwala uczynić ocenianie bardziej analityczne, eliminuje ocenianie przypadkowe, płytkie, ogranicza intuicję. Jednocześnie powyższy opis może być podstawą do dokładniejszego określenia wymagań według wybranych kryteriów.

Powyższe ustalenia prowadzą do wniosku, że w przypadku prostych czynności wynikających z programu kształcenia właściwsze jest stosowanie skali dwustopniowej, lub też oparcia oceny na kryterium biegłości wykonania czynności (tu skala czterostopniowa). W przypadku czynności złożonych istnieje potrzeba opisu osiągnięć czyli wypełnienia treścią stopni skali ocen.

Treści przedmiotów technicznych są bardziej podatne na ustalanie ustopniowanych wymagań niż treści przedmiotów wojskowych.

## 5.2. Wybrane czynności oceniania kadetów

Czynności związane z ocenianiem powinny ściśle współgrać z tokiem zajęć i, w razie potrzeby, być elastycznie modyfikowane. Pierwszą czynnością wykładowcy (w ogniwie wprowadzania ładu wewnętrznego i zewnętrznego) powinno być podanie

celu głównego i celów szczegółowych zajęć oraz krótkie przedstawienie wiadomości i umiejętności, jakie powinni uzyskać kadeci, aby uzyskać kolejne oceny w skali stopni. Wskazane jest uzasadnienie podanych wymagań, zwłaszcza podstawowych oraz uzyskanie akceptacji kadetów dla ustalonych wymagań.

Wprowadzenie nowego materiału, aby mogło być skutecznie zrealizowane, powinno być poprzedzone sprawdzeniem poziomu spełnienia wcześniejszych celów kształcenia oraz ustaleniem, które z nich są spełnione na zbyt niskim poziomie. Informacja ta pozwala podjąć decyzję o dalszym nauczaniu: wprowadzeniu nowego materiału lub konieczności powtórzenia materiału niezrozumiałego. Z tą regulującą proces nauczania decyzją wiąże się: dobór odpowiedniej metody, środków dydaktycznych, materiału nauczania, czasu powtórzenia oraz konieczność rezygnacji z niektórych zaplanowanych na zajęcia treści (pomaga tu wcześniejsza analiza struktury materiału nauczania). Ważne jest, aby szczególnie sprawdzić te czynności kadetów, których opanowanie jest niezbędne do zrozumienia nowej wiedzy i opanowania nowych umiejętności. W tym zwłaszcza momencie zajęć uwidacznia się potrzeba zastosowania takiej metody sprawdzenia i posiadania takich narzędzi, które w krótkim czasie pozwolą dokonać w miarę dokładnej diagnozy. W zależności od możliwości czasowych i liczebności grupy, wykładowca może uzyskać pożądane informacje poprzez:

- zapytanie kadetów o trudności, braki w opanowaniu wiedzy i umiejętności; tutaj uwidacznia się wcześniejszy stosunek wykładowcy do kadetów determinujący ich otwartość i poczucie bezpieczeństwa,
- przeprowadzenie pogadanki sprawdzającej,
- przeprowadzenie krótkiego sprawdzianu pisemnego lub praktycznego, najlepiej testowego, który może być szybko sprawdzony,
- przeprowadzenie sprawdzianu testowego z wykorzystaniem komputerów.

Pierwsze dwa sposoby pozwalają na oszacowanie trudności w opanowaniu wiedzy i umiejętności, następne pozwalają uzyskać pełniejszą informację. Sprawdzenie z wykorzystaniem sieci komputerowej znacząco usprawni ten proces. Odpowiedni program komputerowy nie tylko zastąpi tu wykładowcę w sprawdzaniu poprawności odpowiedzi testu, ale i może dokonać analizy wyników, tj. wskazać treści opanowane

niedostatecznie ze względu na potrzeby dzisiejszych lub następnych zajęć. Oczywiście sposób ten nie dotyczy zajęć w terenie z taktyki ogólnej.

Tradycyjne, ustne sprawdzanie jest tu mniej użyteczne – dotyczy, ze względu na ograniczoność czasu – dwóch, trzech osób, których poziom wiedzy niekoniecznie musi być reprezentatywny dla całej grupy.

W czasie sytuacji sprawdzania należy okazywać pozytywne nastawienie do ocenianej osoby, stwarzać atmosferę życzliwości, unikać negatywnych komentarzy. Należy mieć świadomość, że są kadeci, dla których sytuacja sprawdzania jest źródłem lęku o wysokim poziomie. Kadeci powinni odczuwać, że jedynym celem oceniania jest uzyskanie informacji o ich osiągnięciach, informacji ukierunkowującej nauczanie i uczenie się.

Każda ocena (w skali stopni szkolnych, w skali punktów) powinna być opatrzona komentarzem, który powinien zawierać:

- osiągnięcia i braki,
- ocenę postępów w uczeniu się.

Wykładowca powinien wykorzystywać każdą sposobność (wyniki sprawdzianów, dobrze wykonana praca domowa, aktywność na lekcji, ciekawy pomysł, uwaga), aby podkreślać pozytywne postępy w uczeniu się. Ta czynność działa szczególnie motywująco na kadetów, którzy osiągają słabsze wyniki w nauce.

Pewien stopień ogólności powyższego opisu pozwala na zastosowanie propozycji zarówno w przedmiocie taktyka ogólna, jak i w innych przedmiotach nauczanych w szkole chorążych.

## ZAKOŃCZENIE

W prezentowanej rozprawie dążono do zebrania i przedstawienia takich danych, które umożliwiałyby weryfikację hipotez roboczych.

**Hipotezę szczegółową nr 1** o brzmieniu: „Racjonalizację oceniania wyznaczają przede wszystkim takie czynniki, jak: sprawdzanie kształtujące, podejście analityczne, unormowane wymagania, stosowanie narzędzi samosprawdzania, nadrzędność sprawdzania umiejętności” zweryfikowano poprzez teoretyczne uzasadnienie przyjętych czynników. Analiza literatury przedmiotu wskazuje (rozdział 1. rozprawy), że zastosowanie powyższych czynników warunkuje racjonalizację procesu oceniania.

Na korzyść **hipotezy nr 2**: „Ocena osiągnięć kadetów w procesie nauczania-uczenia się cechuje się niedomaganiem, ograniczającymi informacyjno-motywacyjną funkcję oceny” świadczą następujące przesłanki:

1. Proces oceniania kształtuje u kadetów poczucie nieobiektywności ocen, co potwierdzają poniższe wyniki badań:

- \* większość kadetów *czasami, często* lub *zawsze* uważało ocenianie za niesprawiedliwe w zakresie przedmiotów humanistycznych (64,3%) i wojskowych (32,9%),

- \* znaczna część kadetów wymieniła co najmniej jeden przedmiot, który cechuje niesprawiedliwość oceniania,

- \* wśród negatywnych czynności wykładowców związanych z prowadzeniem zajęć, czynność oceniania zajęła drugie miejsce; wskazało tę czynność 50% kadetów obu szkół,

- \* tylko niewielka część badanych kadetów jest przekonana, że oceny odzwierciedlają ich wiedzę i umiejętności; oceny częściej bowiem bywają zaniżane (w przedmiotach technicznych i humanistycznych) i zawyżane (w przedmiotach wojskowych);

2. Ocena odczuwana jest również jako sposób wyrażania osobistych preferencji wykładowcy wobec kadetów, gdyż w opinii kadetów znaczącym kryterium oceny jest

sympatia i antypatia wykładowcy do kadeta; jest to także wskaźnikiem ograniczonej obiektywności sytuacji sprawdzania;

3. Ocenianie osiągnięć kadetów jest ocenianiem wielokryterialnym. Najważniejszymi kryteriami ocen są: wiadomości i umiejętności, poziom zdolności kadetów, wysiłek uczenia kadetów. Ocena szkolna bywa również traktowana jako czynnik dyscyplinujący zachowanie kadetów. Takie ocenianie ogranicza funkcję informacyjną i motywacyjną oceny, ponieważ w obecnym, tradycyjnym, często intuicyjnym ocenianiu niemożliwe jest ustalenie, w jakiej części dany stopień szkolny wynika z posiadanej wiedzy, a w jakiej jest wynikiem stosowania innych kryteriów;

4. Czwarta część badanych kadetów (26,4%) nie uznała kryterium wiedzy i umiejętności za najważniejsze, co może być wskaźnikiem ukształtowania się u nich poczucia ograniczonego wpływu na wyniki własnego uczenia się;

5. Znacząca liczba kadetów *często* lub *zawsze* odczuwa niechęć wobec uczenia się przedmiotów humanistycznych; w przypadku przedmiotów wojskowych motywacja negatywna występuje rzadko lub nie występuje;

6. Znaczna część kadetów w czasie zajęć z przedmiotów wojskowych i humanistycznych (40,7% i 51,6%) otrzymuje informację o wynikach sprawdzania tylko w postaci oceny cyfrowej – bez dodatkowego komentarza wykładowcy zwiększającego wartość informacyjną oceny; również w czasie obserwacji zajęć zdarzały się przypadki ograniczenia oceny osiągnięć do wystawienia oceny;

7. Znacząca część kadetów *rzadko* była odbiorcą pozytywnych komentarzy o swoich osiągnięciach lub takich komentarzy *nigdy* nie słyszała. Fakt ten dotyczy zwłaszcza przebiegu nauczania przedmiotów wojskowych i humanistycznych. Oznacza to, że są wykładowcy, którzy nie przywiązują wagi do motywacyjnej roli takich komunikatów (jako komentarza do oceny formalnej i jako składnika oceny nieformalnej). Wniosek ten potwierdzają obserwacje zajęć, gdyż wykładowcy rzadko przekazywali kadetom informacje o pozytywnym zabarwieniu;

8. Zbyt rzadkie stosowanie tradycyjnych sprawdzianów pisemnych i innych masowych metod sprawdzania (pogadanka, testy, samoocenie) oraz niewykorzystywanie programów komputerowych zmniejsza częstość dopływu informacji o osiągnięciach, a tym samym możliwość regulacji procesu kształcenia;

Ponadto oceny nie są obiektywne – o czym świadczą takie przesłanki, jak:

- \* opinie znacznej części kadetów o niesprawiedliwości oceniania, zawyżaniu lub zaniżaniu ocen,
- \* wielość kryteriów ocen,
- \* częste stosowanie metod intuicyjnych w sprawdzaniu osiągnięć,
- \* rzadkość stopniowania wymagań,
- \* brak unormowanych wymagań w programach kształcenia.

Natomiast powyższa hipoteza (nr 2) nie potwierdziła się w części dotyczącej lękotwórczości sytuacji sprawdzania, gdyż wysoki poziom lęku odczuwa niewielka grupa kadetów. Także liczba kadetów, którzy posiadają negatywną motywację uczenia się przedmiotów wojskowych jest nieduża (w CSUiE). Ponadto, tylko czwarta część badanych kadetów (26,4%) nie uznała kryterium wiedzy i umiejętności za najważniejsze, co może być wskaźnikiem ukształtowania się u nich poczucia ograniczonego wpływu na wyniki własnego uczenia się – jednak ze względu na wagę tej problematyki, przesłanką tą także posłużono się do wzmocnienia hipotezy o niedomaganiach procesu oceniania.

Stwierdzono również, że racjonalizacja procesu oceniania wymaga uzupełnienia kompetencji kadry w zakresie oceniania oraz dokonania zmian w dokumentach normatywnych, programach kształcenia i wyposażeniu bazy dydaktycznej.

Kompetencje wykładowców w zakresie oceniania kadetów (weryfikacja hipotezy nr 3) wymagają uzupełnienia o:

a) *wiedzę dotyczącą:*

- ◆ wykorzystywania wyników kadetów do regulacji własnej pracy dydaktycznej, gdyż zdaniem tylko niewielkiej liczby kadry dydaktycznej, celem oceny osiągnięć kadetów jest również uzyskanie i wykorzystanie informacji o ocenie do regulacji własnej pracy dydaktycznej;
- ◆ subiektywności oceniania osiągnięć kadetów, gdyż znaczna część kadry *rzadko* lub *dość rzadko* ma poczucie wątpliwości co do słuszności wystawionej oceny, przesłanką wzmacniającą to stwierdzenie jest fakt rzadkiego stosowania metod obiektywizujących sprawdzanie osiągnięć;

◆ pozytywnego wpływu ocen nieformalnych oraz komentarzy postępów kadetów, gdyż znacząca część kadetów *rzadko* była odbiorcą pozytywnych komentarzy o swoich osiągnięciach lub takich komentarzy *nigdy* nie słyszała, przesłankę tę potwierdzają przeprowadzone obserwacje zajęć;

*b) następujące umiejętności:*

◆ formułowania celów operacyjnych, gdyż przeważająca większość wykładowców zarówno w konspektach, jak i w czasie zajęć ogranicza się do sformułowania tylko ogólnych celów kształcenia, potwierdzają to również wyniki badań ankietowych;

◆ formułowania ustopniowanych wymagań programowych, ponieważ wykładowcy najczęściej ograniczają się do określenia najważniejszych treści sprawdzania, jak również zdarzają się przypadki traktowania przez wykładowców wszystkich treści jako jednakowo ważne, fakty te potwierdzają własne doświadczenia oraz rozmowy z kadrą dydaktyczną;

◆ stosowania różnorodnych metod sprawdzania, co wynika z faktu częstego ograniczania sprawdzania osiągnięć kadetów do ustnego odpytywania niewielkiej liczby osób (wyniki badań ankietowych oraz obserwacji);

◆ oddzielania kryterium poznawczego od pozostałych kryteriów, gdyż oceniając oceną w skali stopni większość wykładowców stosuje jednocześnie kilka kryteriów nadając im różną rangę, tymczasem inne niż poznawcze kryteria powinny być uwzględnione w komentarzu do oceny;

*c) świadomość potrzeby kształtowania w procesie dydaktycznym partnerskich stosunków z kadetami* – połowę wykładowców cechuje negatywna postawa wobec podmiotowości kadetów.

Powyższe wnioski skłaniają do przyjęcia hipotezy szczegółowej nr 3.

Należy zauważyć, iż większość kadry dydaktycznej deklaruje doskonalenie swoich dydaktycznych kompetencji oraz wyraża potrzebę racjonalizacji oceniania i akceptuje stosowanie unormowanych wymagań oraz narzędzi samosprawdzania. Są również oficerowie, którzy w pracy dydaktycznej prowadzą działania innowacyjne (testy dydaktyczne, teksty programowane). Fakty te świadczą o akceptacji działań

innowacyjnych wśród kadry CSUiE i kadry pozostałych szkół. Jednak jednocześnie połowa kadry CSUiE nie odczuwa atmosfery innowacyjności. Również należy uświadomić kadrze kierowniczej potrzebę zmiany w sposobie (częstości) oceniania podwładnych – wniosek ten wynika z faktu poczucia części oficerów, że ich działania dydaktyczne nie są doceniane przez przełożonych.

Analiza wyników badań wskazuje na potrzebę dokonania zmian także w pozostałych elementach systemu dydaktycznego, uzasadniając wniosek o przyjęciu szczegółowej hipotezy roboczej nr 4 oraz nr 5. Zmiany te, w zakresie dokumentów dydaktycznych (weryfikacja hipotezy nr 4), powinny być następujące:

1. W zakresie dokumentów normatywnych:

- ◆ zasygnalizowanie ogólnych wymagań na kolejne oceny – obecnie brak jest takiego unormowania skali ocen;
- ◆ ustalenie zasad organizacji normowania wymagań przedmiotowych;
- ◆ wprowadzenie do programów kształcenia trzeciego wymiaru treści kształcenia – ustopniowanych wymagań programowych oraz wyczerpujących zaleceń w zakresie oceniania; obecne dokumenty opierają konstrukcję programu na dwóch wymiarach treści – celach i materiale kształcenia;
- ◆ wskazanie kierunków obiektywizacji oceniania – stosowanie analitycznych metod sprawdzania, stosowanie procedur pomiaru dydaktycznego, zachowanie obiektywnej sytuacji sprawdzania, formułowanie ustopniowanych wymagań programowych – obecnie brak jest takich wskazań;
- ◆ wskazanie potrzeby motywacyjnego oddziaływania na proces uczenia się kadetów poprzez częste oceny formalne i nieformalne, komentarze do ocen, werbalną ocenę postępów, udzielanie informacji wspierających – obecnie nie wskazano potrzeby ocen nieformalnych;
- ◆ wskazanie potrzeby oceniania również przebiegu czynności kadetów – obecnie ograniczono się tylko do wyniku tych czynności;

◆ eliminacja przepisów ograniczających informacyjną lub motywacyjną funkcję ocen:

\* zmiana zalecenia ustalania oceny okresowej na podstawie średniej ocen bieżących (ocen formalnych), gdyż wskazanie to nie bierze pod uwagę różnej wagi tych ocen, nie uwzględnia ocen nieformalnych;

\* zmiana wskazania ustalania jednej, ogólnej, uśrednionej oceny po zakończeniu nauki w celu umieszczenia jej na dyplomie, gdyż powoduje to, że ocena jest zbyt ogólna: tymczasem oddzielne, dla grup przedmiotów, umieszczanie ocen na końcowym dyplomie (np. przedmioty techniczne, wojskowe, specjalistyczne, humanistyczne) oraz ocena z pracy dyplomowej i egzaminu dyplomowego lepiej scharakteryzowałyby osiągnięcia absolwenta;

\* zmiana, ze względu na brak możliwości pomiaru i oddzielnej skali ocen, zalecenia oceniania pilności, koleżeńskości, lojalności, pracowitości, odwagi, męstwa i wytrzymałości;

◆ podniesienie rangi sprawdzania umiejętności poprzez zalecenie sprawdzenia osiągnięć z wyposażeniem (z wykorzystaniem przez kadetów instrukcji, podręczników, zeszytów itp.), zwrócenie uwagi na nadrzędność wyższych poziomów taksonomii celów kształcenia – obecnie brak jest takich zaleceń;

## 2. W zakresie programów kształcenia:

◆ wprowadzenie do programów kształcenia trzeciego wymiaru treści kształcenia – ustopniowanych, sformułowanych w sposób ogólny, wymagań programowych; obecne programy opierają się na dwóch wymiarach treści - celach i materiale kształcenia;

◆ nadanie większej rangi celom kształcenia, gdyż obecne cele tematów i zajęć są zbyt ogólnikowe i wieloznaczne oraz, jak wskazują rozmowy z wykładowcami oraz własne doświadczenia, traktowane są jako element zbędny w programie;

◆ przedstawianie w programach materiału kształcenia bez określenia tematów i przyporządkowywania godzin zajęć zagadnieniom; obecne programy są wykazem tematów, zajęć i zagadnień, co ułatwia kontrolowanie zajęć przez przełożonych, ale jednocześnie uniemożliwia twórcze podejście do programu przez wykładowców

oraz utrudnia regulację procesu kształcenia;

- ◆ wprowadzenie zalecenia ustalania przez wykładowcę lub zespół wykładowców szczegółowych ustopniowanych wymagań – na podstawie wymagań ogólnych; obecnie oczywiście brak jest takiego zalecenia;

- ◆ wprowadzenie zaleceń w zakresie oceniania uwzględniających specyfikę treści danego przedmiotu (propozycje metod sprawdzania, możliwości obiektywizacji oceniania oraz wykorzystania sprawdzania w aktywizacji kadetów w czasie zajęć, podanie treści szczególnie ważnych); obecne wskazówki w zakresie oceniania kadetów są mało użyteczne lub nie formułuje się ich;

- ◆ projektowanie programów kształcenia w oparciu o współczesne teorie doboru treści kształcenia (np. koncepcję strukturalizacji treści i koncepcję czynnościową) – postulat ten, wielokrotnie powtarzany przez dydaktyków cywilnych i wojskowych, w programach kształcenia kadetów uwzględniany jest jednak w zbyt małym stopniu. Obecne programy, zwłaszcza przedmiotów technicznych, są wykazem zagadnień usystematyzowanych i intuicyjnie powiązanych, – odzwierciedlają tylko strukturę przedmiotu i nie uwzględniają koncepcji doboru treści kształcenia; tylko 10 oficerów nie stwierdza w programie kształcenia nauczanego przedmiotu takich tematów zajęć, które nie zawierają zbyt dużej ilości materiału.

Natomiast w zakresie bazy dydaktycznej (weryfikacja hipotezy szczegółowej nr 5) należy dokonać takich zmian, jak:

- ◆ uzupełnienie bazy w zakresie umożliwiającym nauczanie, w tym sprawdzanie, umiejętności psychomotorycznych i umiejętności zastosowań wiedzy, np. o: modele czołgów lub transporterów opancerzonych, zasieki, pola minowe, pole tarczowe na podnośnikach, imitatory laserowe, środki pozoracji pola walki, podręczniki;

- ◆ wyposażenie wybranych sal wykładowych w sprzęt komputerowy oraz programy sprawdzające osiągnięcia kadetów;

- ◆ uzupełnienie cykli przedmiotowych w komputery wspomagające wykładowców w zbieraniu i analizie wyników kadetów.

Badania potwierdziły również hipotezę szczegółową nr 6, gdyż:

- ◆ niesprawiedliwe ocenianie wpływa w sposób istotny na negatywną motywację uczenia się kadetów, a częstość występowania obu zmiennych jest wysoko skorelowana. Dla przedmiotów humanistycznych – współczynnik korelacji rangowej wynosił  $r_s=0,55$ , dla przedmiotów wojskowych –  $r_s=0,61$ ; w obu przypadkach poziom współczynnika istotności był znacznie niższy ( $p<0,001$ ) od granicznego ( $p=0,05$ );

- ◆ istnieje zależność pomiędzy natężeniem lęku a poczuciem przez kadetów niesprawiedliwości oceniania. Częstość występowania obu zmiennych jest przeciętnie ( $r_s=0,44$ ) i wysoko ( $r_s=0,57$ ) skorelowana w zakresie przedmiotów humanistycznych i wojskowych; zależności są istotne statystycznie;

- ◆ im częściej kadeci byli odbiorcami pozytywnych komentarzy o osiągnięciach, tym rzadziej uważali ocenianie za niesprawiedliwe. Dla przedmiotów humanistycznych współczynnik korelacji rangowej wynosił  $r_s=-0,35$  (zależność przeciętna); dla przedmiotów wojskowych  $r_s=-0,28$  (zależność słaba); w obu przypadkach poziom istotności  $p$  współczynników korelacji był niższy od 0,001;

- ◆ im częściej kadeci byli odbiorcami pozytywnych komentarzy o postępach w uczeniu się, tym rzadziej kadeci odczuwali negatywną motywację uczenia się. Dla przedmiotów humanistycznych współczynnik korelacji rangowej wynosił  $r_s=-0,31$  (zależność przeciętna), dla przedmiotów wojskowych  $r_s=-0,47$  (zależność również przeciętna); w obu przypadkach poziom istotności  $p$  współczynników korelacji był niższy od 0,001.

Pozytywna weryfikacja powyższych zależności potwierdza istnienie powiązań pomiędzy cechami charakteryzującymi ocenianie kadetów: niesprawiedliwość oceniania, pozytywne komentarze o postępach a cechami charakteryzującymi kadetów: motywacja uczenia się, natężenie lęku oraz zwraca uwagę, że bez eliminacji negatywnych cech oceniania nie można mówić o skutecznym nauczaniu-uczeniu się. Wniosek ten może więc być kolejną przesłanką wzmacniającą potrzebę ograniczenia niedomagań procesu oceniania.

Weryfikacja hipotez szczegółowych miała na celu potwierdzenie lub zaprzeczenie hipotezy głównej. Za pozytywną weryfikacją hipotezy głównej przemawiają przesłanki:

1. W procesie oceniania występuje wiele niedomagań,
2. Niedomagania te ograniczają informacyjno-motywacyjną funkcję oceny,
3. Ograniczenie funkcji ocen wpływa negatywnie na poziom osiągnięć kadetów.

Z przedstawionych przesłanek nasuwa się wniosek, że eliminacja powyższych niedomagań wymaga zastosowania czynników racjonalizujących. Jednak ich zastosowanie uwarunkowane jest uzupełnieniem kompetencji wykładowców w zakresie oceniania, zmian w dokumentach normatywnych, programach kształcenia oraz bazie dydaktycznej szkoły.

Pisząc krócej, stwierdzone, w czasie weryfikacji hipotezy nr 2, niedomagania procesu oceniania nie będą ograniczone lub wyeliminowane, jeśli nie nastąpią zmiany w elementach systemu dydaktycznego – wypracowane w czasie weryfikacji hipotez nr 3, 4 i 5. Zmiany te umożliwią lub ułatwią zastosowanie wyznaczonych, w czasie weryfikacji hipotezy nr 1, czynników racjonalizujących ocenianie.

Stwierdzone niedomagania procesu oceniania są także przyczynkiem empirycznie wzmacniającym potrzebę racjonalizacji oceniania w oparciu o zaproponowane czynniki.

Przewiduje się, że zasięg wniosków sformułowanych w rozprawie może być następujący:

1. Wnioski odnoszące się tylko do Centrum Szkolenia Uzbrojenia i Elektroniki, a dotyczące:
  - niedomagań procesu oceniania kadetów,
  - potrzeby zmian w bazie dydaktycznej,
2. Wnioski odnoszące się do badanej kadry dydaktycznej (CSUiE, CSWRiA, CSWLiL), a dotyczące:
  - kompetencji kadry w zakresie oceniania,
  - stosunku kadry do propozycji racjonalizacji oceniania,

- uwarunkowań pracy dydaktycznej kadry,

3. Wnioski odnoszące się, z dużym prawdopodobieństwem, do procesu kształcenia we wszystkich szkołach chorążych (a nawet w wyższych szkołach oficerskich) i dotyczące:

- stosowania wskazanych czynników racjonalizujących,
- potrzeby zmian w programach kształcenia,
- istnienia zależności pomiędzy wybranymi zmiennymi (hipoteza nr 6).

Natomiast wypracowane potrzeby zmian w dokumentach normatywnych będą oczywiście odnosiły się do wszystkich szkół, do których dokumenty te są skierowane.

Przeprowadzone badania nad procesem oceniania kadetów pozwoliły dokonać diagnozy tego procesu, jego charakterystyki, acz autor rozprawy zdaje sobie sprawę, że wiele interesujących problemów zostało tylko zasygnalizowanych, niektóre zjawiska tylko oszacowane i wymagają dalszych badań. Autor rozprawy ma również świadomość zmienności kontekstu badań, zmienności, która uniemożliwia zakładanie trwałości uzyskanych wyników i sformułowanych wniosków oraz stałości zjawisk i współzależności zmiennych.

Uzupełnienia i pogłębienia wymagają następujące problemy: wpływu procesu oceniania na motywację, badań kompetencji kadry oraz lęku w sytuacji sprawdzania. Natomiast takie problemy, jak: wpływ ocen formalnych i nieformalnych na wiedzę, umiejętności, postawy czy aspiracje kadetów, problem rzetelności i trafności ocen, problem ocen w kontekście tzw. ukrytego programu, problem warstwowania treści różnych programów przedmiotów wojskowych, problem wpływu ocen na efekt „samospelniającego się proroctwa”, problem wykorzystania analizy transakcyjnej w komunikowaniu ocen, czy wreszcie problematyka wpływu cech wykładowców na oceny kadetów czekają na podjęcie i badania. Także trwałe stosowanie ustopniowanych wymagań będzie okazją do kolejnych, interesujących, eksperymentalnych już badań nad wpływem tychże wymagań na szeroko pojęte osiągnięcia kadetów.

Kontynuacja dalszych badań powinna mieć charakter wdrożeniowy według, np. przedstawionej propozycji działań (pkt 4.8.4. rozprawy). Wdrożeniu powinna towarzyszyć ewaluacja dydaktyczna – ułatwiająca regulację dokonywania zmian i dostarczająca danych do podejmowania stosownych decyzji. Należy również zastanowić się nad

potrzebą i możliwością opracowania i stosowania standardów edukacyjnych, stworzenia systemu zapewnienia jakości kształcenia (według ISO 9000), czy wreszcie możliwością wykorzystania doświadczeń szkolnictwa wojskowego państw NATO.

Wnioski z badań, na co wskazywano już wcześniej, mogą być wykorzystane przez wykładowców, metodyków i kadre kierowniczą nie tylko CSUiE, ale i innych szkół wojskowych oraz specjalistów Departamentu Kadr i Szkolnictwa Wojskowego.

Autor rozprawy ma nadzieję, że choć w niewielkim stopniu przetarła ona szlak badań nad problematyką oceniania kadetów (słuchaczy), a w przyszłości będzie przyczynkiem zmian racjonalizujących ocenianie w szkolnictwie wojskowym oraz korzystnie wpłynie na upowszechnienie poruszanej problematyki wśród kadry dydaktycznej.

## BIBLIOGRAFIA

1. Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
2. Bandura L., *Ocena szkolna*, (W:) *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
3. Bednarczyk H., *Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
4. Bednarek J., Bienkowski J., Stępień R., *Proces kształcenia wojskowego*, AON, Warszawa 1994.
5. Berezowski E., Pólturzycki J., *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, WSiP, Warszawa 1975.
6. Bogusz J., *Dydaktyka wojskowa*, MON, Warszawa 1983.
7. Borzęcki K., *Jak hospitować*, Wydawnictwo Księgarnia „Oświata”, Olsztyn 1995.
8. Chmielewska E., *Jakość kształcenia i jej ocena w Szkole Głównej Handlowej*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* nr 5/1995.
9. Czeropska M., *Procesy ewaluacyjne w pracy nauczyciela*. (W:) *Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, G. Koć-Seniuch (red.), Wydawnictwo TRANS HUMANA, Białystok 1995.
10. Denek K., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980.
11. Denek K., *Kontrola i ocena wiedzy studentów*, *Dydaktyka Szkoły Wyższej* nr 3/1989.
12. Denek K., *Metody aktywnego poznawania i oceny wiedzy studentów*, *Kultura i Edukacja* 2/1995.
13. Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1989.
14. Góralski A., *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1987.
15. Grochmal-Bach B. (red.), *Wpływ lęku i depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów*, WN WSP, Kraków 1996.
16. Hajduk E., *Hipoteza w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996.

17. Hamer H., Klucz do efektywności nauczania, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994.
18. Janowski A., Uczeń w teatrze życia szkolnego, WSiP, Warszawa 1989.
19. Jańczak G., Oceny uczniów w nowych podstawach programowych, Edukacja i Dialog nr 3/1998.
20. Jura J., Szkoła funkcjonalna, Druk Tur, Warszawa 1994.
21. Kocowski T., Motywacja, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
22. Kaczmarek W., Ścibiorek Z., Przyszła wojna – jaka?, BUWiK, Warszawa 1995.
23. Karolczak–Biernacka B., Zagadnienie oceniania szkolnego. Z perspektywy nauczycieli, Edukacja. Studia. Badania. Innowacje nr 2/1997.
24. Kolman R., Poradnik dla doktorantów i habilitantów, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu organizacyjnego, Bydgoszcz 1994.
25. Konarzewski K., Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, PWN, Warszawa 1982.
26. Konarzewski K., Ocenianie oświatowe. Uwagi na marginesie książki Bolesława Niemierki, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1/1993.
27. Konieczna M., Zasady dydaktyczne w kształceniu chemicznym, WSiP, Warszawa 1991.
28. Koziński J., Psychologiczna teoria samowiedzy, PWN, Warszawa 1986.
29. Kozłowski W., Postawy i nastawienia, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
30. Krajewska A., Rola nauczyciela we współczesnej szkole, (W:) Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych, G. Koć-Seniuch (red.), TRANS HUMANA, Białystok 1995.
31. Krauze M., Taka armia, jakie szkolnictwo wojskowe, Zeszyty Naukowe AON nr 4/1993.
32. Kruszewski K. (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, PWN, Warszawa 1993.
33. Kucharski M., Rola i funkcje kształcenia multimedialnego, Zeszyty Naukowe AON, nr 2/1994.
34. Kuligowska K., Doskonalenie lekcji, WSiP, Warszawa 1984.
35. Kupisiewicz Cz., Niepowodzenia dydaktyczne, PWN, Warszawa 1970.
36. Kupisiewicz Cz., Nauczanie programowane, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
37. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1994.

38. Kuźniak I., Optymalizacja procesu kształcenia, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1993.
39. Kwiatkowski S. M., Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą, IBE, Warszawa 1994.
40. Kwiatkowski S. M. (red.), Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej, IBE, Warszawa 1997.
41. Łaniec J.D., Elementy statystyki dla pedagogów, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1994.
42. Łapiński E., Psychologiczne podstawy działalności pedagogicznej nauczyciela w szkole, Akademia Rolniczo-Techniczna, Olsztyn 1993.
43. Łobocki M., Metody badań pedagogicznych, PWN, Warszawa 1982.
44. Majewska A., Nauczanie strukturalne przysposobienia obronnego w szkole średniej, Toruńskie Studia Dydaktyczne 1997.
45. Materska M., Z badań nad ocenianiem profesjonalnym czyli jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.
46. Mądrycki T., Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, WSiP, Warszawa 1997.
47. Mendel T., Metodyka pisania prac doktorskich, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 1995.
48. Niebrzydowski L., Wpływ motywacji na uczenie się, NK, Warszawa 1972.
49. Niemierko B. (red.), ABC testów osiągnięć szkolnych, WSiP, Warszawa 1975.
50. Niemierko B., Między oceną szkolną a dydaktyką, WSiP, Warszawa 1991.
51. Niemierko B., Pomiar sprawdzający w dydaktyce, PWN, Warszawa 1990.
52. Niemierko B., Ocenianie osiągnięć uczniów, pomiar dydaktyczny i skala stopni szkolnych. W odpowiedzi Krzysztofowi Konarzewskiemu, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1/1993.
53. Niemierko B., Studium porównawcze teorii i praktyki oceniania osiągnięć szkolnych w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym, Edukacja nr 3/1993.
54. Niemierko B., W poszukiwaniu teorii stopni szkolnych, Edukacja 1995 nr 1.
55. Niemierko B., Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego, UG, Gdańsk 1998.
56. Niemierko B., Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, WSiP, Warszawa 1997.
57. Noizet G. i J. P. Caverni, Psychologia oceny szkolnej, PWN, Warszawa 1988.

58. Nowaczyk Cz., Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, PWN, Warszawa-Poznań 1985.
59. Obuchowska I., Lęk, lęk szkolny, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
60. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
61. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
62. Panek, W. Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym. (W:) Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych, G. Koć-Seniuch (red.), Wydawnictwo TRANS HUMANA, Białystok 1995.
63. Perrott E., Efektywne nauczanie, WSiP, Warszawa 1995.
64. Pieter J., Egzamin obiektywny, NK, Warszawa 1969.
65. Pieter J., Zarys metodologii pracy naukowej, PWN, Warszawa 1975.
66. Pieter J., Egzaminy, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
67. Potulicka E., Ocena ucznia, ewaluacja szkoły, monitorowanie systemu edukacji – doświadczenia angielskie, Edukacja nr 4/1995.
68. Półturzycki J., Dydaktyka dorosłych, WSiP, Warszawa 1991.
69. Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa 1997.
70. Prokopiuk W., Samokształcenie nauczycieli jako forma ich adaptacji społeczno zawodowej, (W:) Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych, G. Koć-Seniuch (red.), Wydawnictwo TRANS HUMANA, Białystok 1995.
71. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., Psychologia wychowawcza, PWN, Warszawa 1994.
72. Puch A., Zając A., Mikrokomputerowa kontrola i ocena wiedzy studentów z ograniczeniem zgadywania i podpowiadania przez treść testu, Dydaktyka Szkoły Wyższej nr 3-4/1990.
73. Ratajek Z., Problemy oceny pracy nauczyciela, WSiP, Warszawa 1981.
74. Reykowski J., Z zagadnień psychologii motywacji, WSiP, Warszawa 1977.
75. Sawiński J. P., Nie ma alternatywy dla reformy, Edukacja i Dialog nr 3/1998.
76. Seul S., Wpływ oczekiwań nauczyciela na zachowanie i osiągnięcia uczniów, Neodidagmata nr 20/1991.
77. Siemak-Tylikowska A., Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

78. Sienkiewicz P., Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania, Bellona, Warszawa 1994.
79. Skorny Z., Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania, PWN, Warszawa 1989.
80. Stoner J A.F., Wankel Ch., Kierowanie, PWE, Warszawa, 1997.
81. Strzymiński A., Wnioski z badań nad stosowaniem metody programowanej, Życie Szkoły Wyższej nr 1/1989.
82. Szulc B., Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, AON, Warszawa 1993.
83. Szulc B., Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – paradygmaty – kierunki przemian, AON, Warszawa 1995.
84. Szulc B., Zasady doboru treści programowych, (W:) Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, K. Żegnałek (red.), AON, Warszawa 1995.
85. Szulc B., Żegnałek K., Mróz M., Majewski T., Wyznaczniki karier zawodowych oficerów, AON, 1998.
86. Tanaś M., Edukacyjne zastosowania komputerów, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
87. Tkacz Z., Problemy kształcenia w AMW w opinii studentów, Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej Tom XXVI, AMW, Gdynia 1993.
88. Tomaszewski A., Przygotowanie kadry dowódczo-sztabowej dla rodzajów wojsk na przykładzie wojsk raketowych i artylerii, Zeszyty Naukowe AON nr 3/1993.
89. Tomaszewski T., Główne idee współczesnej psychologii, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
90. Trzebińska E., Komunikacja interpersonalna, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
91. Tyszkowa M., Szkoła. Sytuacje trudne w szkole, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
92. Wojciszke B., Procesy oceniania ludzi, Wydawnictwo NAKOM, Poznań 1991.
93. Woroniecki Z., Dylematy kształcenia i funkcjonowania zawodowego nauczycieli, (W:) Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, UMCS, Lublin 1993.
94. Zaczyński W., Proces kształcenia i jego pojmowanie w dobie koncepcyjnego chaosu. (W:) Uczestnicy procesu dydaktycznego J. Półturzycki i E. A. Wesołowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
95. Zakrzewski J., Problemy teorii treści kształcenia w szkole wyższej, (W:) Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne, Tom I, pod redakcją T. Lewowickiego, J. Wojtczaka, J. Zakrzewskiego, Wydawnictwo WSOSK, Poznań-Warszawa 1985.

96. Zakrzewski J., Teoretyczne i praktyczne problemy treści kształcenia w szkole wyższej, (W:) Treści kształcenia w szkole wyższej, Materiały wstępne do seminarium naukowego, AON, Warszawa 1990.
97. Zakrzewski J., Teoretyczne i empiryczne konteksty treści kształcenia (Wyniki badań w latach 1981-1990), (W:) Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej, pod redakcją B. Szulca, P. Zaczyńskiego, J. Zakrzewskiego, AON, Warszawa 1991.
98. Zaczyński W., Praca badawcza nauczyciela, WSiP, Warszawa 1995.
99. Zaczyński W., Poznawcza koncepcja dydaktyki i jej implikacje, Kultura i Edukacja nr 2/ 1995.
100. Żechowska B., Efektywność pracy nauczyciela, Uniwersytet Śląski, Katowice 1982.
101. Żegnałek K. (red.), Metodologia pomiaru efektywności funkcjonowania systemu wyższego szkolnictwa wojskowego, ASG WP, Warszawa 1985.
102. Żegnałek K., Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia w uczelni wojskowej, ASG, Warszawa 1987.
103. Żegnałek K., Podstawowe założenia dydaktyki Wyższej Szkoły Wojskowej, ASG WP, Warszawa 1989.
104. Żegnałek K., Kształcenie i samokształcenie w uczelni wojskowej, AON, Warszawa 1991.
105. Żegnałek K. (red.), Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, AON, Warszawa 1995.

## WYKAZ TABEL

<i>Tabela 1. Metody uzyskiwania informacji o przedmiocie oceny.....</i>	<i>47</i>
<i>Tabela 2. Zakładane cele stosowania czynników racjonalizujących ocenianie osiągnięć.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabela 3. Określenia siły związku zmiennych (korelacji rangowej).....</i>	<i>71</i>
<i>Tabela 4. Wykaz metod badawczych zastosowanych do rozwiązania problemów szczegółowych.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabela 5. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na zajmowane stanowisko służ- bowe.....</i>	<i>76</i>
<i>Tabela 6. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na nauczany przedmiot.....</i>	<i>77</i>
<i>Tabela 7. Struktura badanej kadry ze względu na staż pracy na stanowisku dydaktycznym... </i>	<i>78</i>
<i>Tabela 8. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na wiek.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabela 9. Struktura badanej kadry ze względu na ukończony kierunek studiów.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabela 10. Struktura badanej kadry ze względu na posiadanie kwalifikacji pedagogicznych.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabela 11. Struktura badanych kadetów ze względu na ocenę średnią.....</i>	<i>81</i>
<i>Tabela 12. Struktura badanych kadetów ze względu na wykształcenie.....</i>	<i>82</i>
<i>Tabela 13. Struktura badanych kadetów ze względu na rok nauki.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabela 14. Struktura badanych kadetów ze względu na motywy wyboru szkoły chorążych.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabela 15. Czynniki, które w największym stopniu negatywnie wpływają na zachowania i od- czucia kadetów wobec szkoły (kadeci CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>87</i>
<i>Tabela 16. Częstość poczucia u kadetów CSUiE niesprawiedliwości oceniania.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabela 17. Poczucie u kadetów niesprawiedliwości oceniania w przedmiotach wojskowych a rodzaj szkoły chorążych.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabela 18. Liczba kadetów (ze względu na szkołę), którzy wskazali przedmioty, których wy- kładowcy oceniali sprawiedliwie.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabela 19. Przedmioty, które wskazało co najmniej pięciu kadetów jako sprawiedliwie oce- niane przez wykładowców CSUiE.....</i>	<i>93</i>
<i>Tabela 20. Przedmioty, które wskazało co najmniej pięciu kadetów jako niesprawiedliwie oce- niane przez wykładowców CSUiE.....</i>	<i>93</i>
<i>Tabela 21. Opinie kadetów CSUiE o zaniżaniu i zawyżaniu ocen.....</i>	<i>94</i>
<i>Tabela 22. Opinie kadetów CSUiE o zaniżaniu i zawyżaniu ocen a rodzaj szkoły.....</i>	<i>96</i>

<i>Tabela 23. Rangi kryteriów ocen wskazywane przez badaną kadre dydaktyczną.....</i>	<i>98</i>
<i>Tabela 24. Czynniki i kryteria oceniania w opinii kadetów i kadry dydaktycznej.....</i>	<i>101</i>
<i>Tabela 25. Częstość poczucia zniechęcenia kadetów CSUiE uczeniem się.....</i>	<i>104</i>
<i>Tabela 26. Częstość poczucia zniechęcenia kadetów uczeniem się przedmiotów wojskowych a rodzaj szkoły.....</i>	<i>105</i>
<i>Tabela 27. Poczucie u kadetów niesprawiedliwości oceniania a poczucie zniechęcenia uczeniem się przedmiotów wojskowych (kadeci CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>106</i>
<i>Tabela 28. Korelacje częstości poczucia przez kadetów niesprawiedliwości oceniania z poczuciem zniechęcenia uczeniem się (kadeci CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>107</i>
<i>Tabela 29. Częstość pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach w uczeniu się kadetów (w opinii kadetów CSUiE).....</i>	<i>109</i>
<i>Tabela 30. Pozytywne komentarze wykładowców przedmiotów wojskowych o postępach kadetów w uczeniu się a poczucie zniechęcenia (kadeci CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>111</i>
<i>Tabela 31. Korelacje częstości pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach kadetów w uczeniu się z poczuciem zniechęcenia kadetów uczeniem się przedmiotów wojskowych i humanistycznych (kadeci CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>112</i>
<i>Tabela 32. Pozytywne komentarze wykładowców przedmiotów wojskowych o postępach kadetów w uczeniu się a poczucie niesprawiedliwości oceniania (kadeci CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>113</i>
<i>Tabela 33. Korelacje częstości pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach kadetów w uczeniu się z poczuciem niesprawiedliwości oceniania dla przedmiotów wojskowych i humanistycznych (kadeci CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>113</i>
<i>Tabela 34. Wpływ pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach kadetów w nauce na ich uczenie się (w opinii kadetów CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>113</i>
<i>Tabela 35. Sposoby komunikowania ocen kadetom CSUiE przez wykładowców.....</i>	<i>114</i>
<i>Tabela 36. Opinie kadetów o wpływie częstości sprawdzianów na ich motywację uczenia się (kadeci CSUiE i CSWRiA razem) .....</i>	<i>117</i>
<i>Tabela 37. Współzależność częstości przygotowania się do zajęć i częstości zapowiedzianych sprawdzianów w opinii kadetów (kadeci CSUiE i CSWRiA razem).....</i>	<i>118</i>
<i>Tabela 38. Metody sprawdzania stosowane przez badaną kadre dydaktyczną.....</i>	<i>120</i>
<i>Tabela 39. Natężenie lęku odczuwanego przez kadetów CSUiE w czasie odpowiedzi ustnej.....</i>	<i>125</i>
<i>Tabela 40. Natężenie lęku u kadetów w sytuacji sprawdzania w przedmiotach wojskowych a rodzaj szkoły.....</i>	<i>127</i>
<i>Tabela 41. Rozkład odpowiedzi kadetów CSUiE na pytanie: „Czy uczucie lęku utrudnia Ci wykazanie się posiadaną wiedzą?” .....</i>	<i>128</i>

<i>Tabela 42. Korelacje częstości poczucia niesprawiedliwego oceniania z natężeniem lęku u kadetów dla przedmiotów wojskowych i humanistycznych (kadeci CSUiE i CSWRiA razem).....</i>	<i>128</i>
<i>Tabela 43. Niesprawiedliwość oceniania a natężenie lęku u kadetów w przedmiotach wojskowych (kadeci CSUiE i CSWRiA razem).....</i>	<i>129</i>
<i>Tabela 44. Przyczyny lęku w czasie oceniania w odczuciu kadetów CSUiE.....</i>	<i>130</i>
<i>Tabela 45. Lękotwórczość sytuacji sprawdzania w przekonaniu kadry dydaktycznej.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabela 46. Ocena przez kadre dydaktyczną poziomu lęku odczuwanego przez kadetów w czasie sytuacji sprawdzania .....</i>	<i>131</i>
<i>Tabela 47. Deklaracje doskonalenia wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania przez badaną kadre.....</i>	<i>142</i>
<i>Tabela 48. Deklaracje doskonalenia wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania przez kadre a staż pracy na stanowisku dydaktycznym.....</i>	<i>142</i>
<i>Tabela 49. Deklaracje doskonalenia wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania przez kadre a rodzaj szkoły chorążych.....</i>	<i>143</i>
<i>Tabela 50. Sposoby doskonalenia przez kadre dydaktyczną wiedzy i umiejętności z zakresu oceniania.....</i>	<i>143</i>
<i>Tabela 51. Poczucie wątpliwości kadry dydaktycznej co do słuszności swojej oceny kadetów.....</i>	<i>145</i>
<i>Tabela 52. Rozkład opinii kadry dydaktycznej o celach oceny.....</i>	<i>146</i>
<i>Tabela 53. Opinie kadry o celach oceny kadetów a rodzaj szkoły.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabela 54. Odpowiedzi kadry dydaktycznej o sposobach informowania kadetów o celach zajęć.....</i>	<i>148</i>
<i>Tabela 55. Deklaracje uwzględniania przez kadre dydaktyczną poziomów (kategorii) celów przy formułowaniu pytań sprawdzających.....</i>	<i>149</i>
<i>Tabela 56. Najczęstsze sposoby określania przez kadre dydaktyczną zakresu treści sprawdzania.....</i>	<i>150</i>
<i>Tabela 57. Częstość poruszania tematyki metod, form i obiektywizacji oceniania w cyklach przedmiotowych w opinii kadry dydaktycznej.....</i>	<i>152</i>
<i>Tabela 58. Ocena jakości instrukcji normujących kształcenie kadetów w aspekcie procesu oceniania.....</i>	<i>154</i>
<i>Tabela 59. Opinie kadry dydaktycznej o liczbie tematów w programie kształcenia nauczanego przedmiotu zawierających nadmierną liczbę zagadnień przewidzianych do realizacji w czasie tych samych zajęć.....</i>	<i>164</i>
<i>Tabela 60. Opinie kadry dydaktycznej o liczbie tematów w programie kształcenia nauczanego przedmiotu zawierających treści, które są niepotrzebne kadetom w dalszej nauce lub pracy.....</i>	<i>165</i>

<i>Tabela 61. Opinia kadry dydaktycznej o dostępności sprzętu komputerowego w kształceniu kadetów.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabela 62. Opinia kadry dydaktycznej o potrzebie stosowania takich procedur i narzędzi oceniania, które w większym stopniu zobiektywizowałyby ocenę osiągnięć kadetów.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabela 63. Opinie kadry dydaktycznej o przewidywanym wpływie stosowania wymagań programowych.....</i>	<i>176</i>
<i>Tabela 64. Opinie kadry i kadetów o przewidywanym pozytywnym wpływie stosowania narzędzi samosprawdzania na uczenie się zadanych treści.....</i>	<i>177</i>
<i>Tabela 65. Opinia kadry dydaktycznej o potrzebie wspólnego z kadetami uzgadniania wymagań i norm oceniania.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabela 66. Rozkład opinii kadetów obu szkół dotyczących przewidywanego wpływu stosowania wymagań programowych.....</i>	<i>179</i>
<i>Tabela 67. Opinie kadry dydaktycznej o czynnikach utrudniających doskonalenie procesu oceniania a rodzaj szkoły.....</i>	<i>181</i>
<i>Tabela 68. Zasięg normowania wymagań.....</i>	<i>192</i>
<i>Tabela 69. Wymagania szkolne a dokumenty dydaktyczne.....</i>	<i>193</i>
<i>Tabela 70. Porównanie proponowanego procesu oceniania z tradycyjnym.....</i>	<i>196</i>
<i>Tabela 71. Planowanie procesu oceniania.....</i>	<i>198</i>
<i>Tabela 72. Wyodrębnianie struktury materiału nauczania.....</i>	<i>200</i>
<i>Tabela 73. Przykład wymagań – opisu osiągnięć kadetów.....</i>	<i>204</i>

## WYKAZ RYSUNKÓW

<i>Rys. 1. System dydaktyczny w ujęciu sytuacyjnym.....</i>	<i>20</i>
<i>Rys. 2. Informacja o wyniku jako sygnał regulacji procesu nauczania-uczenia się.....</i>	<i>21</i>
<i>Rys. 3. Funkcje ocen według wybranych dydaktyków.....</i>	<i>23</i>
<i>Rys. 4. Model czynności oceniania.....</i>	<i>34</i>
<i>Rys. 5. Czynności nauczyciela: a) w tradycyjnym procesie oceniania; b) w ocenianiu dydaktycznym.....</i>	<i>43</i>
<i>Rys. 6. Składniki oceny osiągnięć kadetów.....</i>	<i>46</i>
<i>Rys. 7. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na zajmowane stanowisko.....</i>	<i>77</i>
<i>Rys. 8. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na nauczany przedmiot.....</i>	<i>77</i>
<i>Rys. 9. Struktura badanej kadry ze względu na staż pracy na stanowisku dydaktycznym.....</i>	<i>78</i>
<i>Rys. 10. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na wiek.....</i>	<i>79</i>
<i>Rys. 11. Struktura badanej kadry dydaktycznej ze względu na ukończony kierunek studiów.....</i>	<i>79</i>
<i>Rys. 12. Struktura badanej kadry ze względu na posiadanie kwalifikacji pedagogicznych... ..</i>	<i>80</i>
<i>Rys. 13. Struktura badanych kadetów ze względu na średnią.....</i>	<i>82</i>
<i>Rys. 14. Struktura badanych kadetów ze względu na wykształcenie.....</i>	<i>82</i>
<i>Rys. 15. Struktura badanych kadetów ze względu na rok nauki.....</i>	<i>83</i>
<i>Rys. 16. Struktura badanych kadetów ze względu na motywy wyboru szkoły chorążych.....</i>	<i>84</i>
<i>Rys. 17. Częstość poczucia u kadetów CSUiE niesprawiedliwości oceniania.....</i>	<i>90</i>
<i>Rys. 18. Opinie kadetów CSUiE o zaniżaniu i zawyżaniu ocen.....</i>	<i>94</i>
<i>Rys. 19. Rangi kryteriów ocen wskazywane przez badaną kadrę dydaktyczną.....</i>	<i>98</i>
<i>Rys. 20. Kryteria ocen w opinii kadetów CSUiE i CSWRiA razem.....</i>	<i>101</i>
<i>Rys. 21. Częstość poczucia zniechęcenia kadetów CSUiE uczeniem się.....</i>	<i>104</i>
<i>Rys. 22. Poczucie u kadetów niesprawiedliwości oceniania a poczucie zniechęcenia uczeniem się przedmiotów wojskowych (kadeci CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>106</i>
<i>Rys. 23. Częstość pozytywnych komentarzy wykładowców o postępach w uczeniu się kadetów (w opinii kadetów CSUiE).....</i>	<i>109</i>
<i>Rys. 24. Pozytywne komentarze wykładowców przedmiotów wojskowych o postępach kadetów w uczeniu się a poczucie zniechęcenia (kadeci CSUiE, CSWRiA razem).....</i>	<i>111</i>
<i>Rys. 25. Natężenie lęku odczuwanego przez kadetów CSUiE w czasie odpowiedzi ustnej....</i>	<i>125</i>
<i>Rys. 26. Proces oceniania kadetów oraz składniki, które należy uwzględnić przy planowaniu i realizacji procesu.....</i>	<i>197</i>
<i>Rys. 27. Procedura normowania oceny.....</i>	<i>203</i>

**ZALĄCZNIK 1. Kwestionariusz ankiety dla kadry dydaktycznej****A K A D E M I A O B R O N Y N A R O D O W E J****W Y D Z I A Ł W O J S K L Ą D O W Y C H****KWESTIONARIUSZ ANKIETY**

W związku z prowadzeniem badań naukowych nad możliwością racjonalizacji procesu oceniania osiągnięć kadetów, prosimy Pana o szczerze i wyczerpujące wypowiedzi w zakresie problemów poruszanych w tej ankiecie. Wykorzystanie Pana wiedzy i doświadczenia umożliwi dogłębniejszą analizę problematyki oceniania.

Ankieta jest anonimowa i zapewniamy, że wyniki badań będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych i prezentowane tylko w sposób zbiorczy.

Serdecznie dziękujemy za współpracę

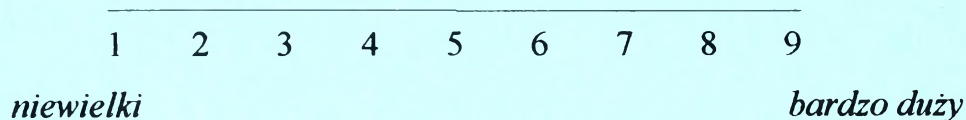
**1. Czy uważa Pan, że sytuacja sprawdzania osiągnięć jest źródłem lęku kadetów?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.    2. Raczej tak.    3. Raczej nie.    4. Nie.    5. Nie mam zdania.

**2. Jeśli uważa Pan, że tak (odp. 1,2), proszę określić poziom lęku, jaki, Pana zdaniem, odczuwają kadeci w czasie odpowiedzi ustnej.**

*(proszę wybrać cyfrę określającą poziom lęku na skali i zaznaczyć ją kółkiem)*



**3. Czy w programie kształcenia nauczanego przez Pana przedmiotu znajdują się treści, które, Pana zdaniem, są niepotrzebne kadetom w dalszej nauce lub pracy?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Nie.
2. Tak, do 10% treści.
3. Tak, do 20% treści.
4. Tak, do 30% treści.
5. Tak, do ....% treści.

**4. Niektóre programy kształcenia zawierają zbyt dużą liczbę zagadnień przewidzianych do realizacji w czasie tych samych zajęć. Jest to powodem pośpiechu wykładowcy w przekazywaniu wiedzy, jej utrwaleniu czy sprawdzeniu. Czy w programie kształcenia nauczanego przez Pana przedmiotu znajdują się tematy o nadmiernej liczbie zagadnień?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Nie.
2. Tak, do 10% tematów.
3. Tak, do 20% tematów.
4. Tak, do 30% tematów.
5. Tak, do ....% tematów.

**5. Jakie według Pana są najistotniejsze cele sprawdzania i oceniania?**

.....

.....

**6. Jak często poniższe metody sprawdzania osiągnięć kadetów stosuje Pan w czasie zajęć?**

*(proszę wybrać odpowiedź i jej numer wpisać w kratkę)*

- 1 - na każdych zajęciach;
- 2 - na większości zajęć;
- 3 - co 2-3 zajęcia;
- 4 - rzadko;
- 5 - po każdym dziale;
- 6 - pod koniec przedmiotu;
- 7 - nigdy.

1. Ustne.

2. Ustne bez wystawiania stopni (pogadanka).

3. Pisemne (tzw. kartkówki, klasówki).

4. Pisemne (tzw. kartkówki, klasówki) bez wystawiania stopni.

5. Pisemne - testy.

6. Praktyczne.

7. Sprawdzanie wzajemne przez kadetów.

8. Sprawdzanie z wykorzystaniem przez kadetów zeszytów, podręczników.

9. Samoocenie kadetów.

10. Sprawdzanie z wykorzystaniem komputera.

**7. Jeśli stosował Pan inne metody (sposoby) oceniania, na czym one polegały?**

.....

.....

**8. Czy w szkole chorążych rozpowszechnione jest stosowanie materiałów umożliwiających kadetom samokontrolę osiągnięć w czasie nauki własnej?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.

2. Raczej tak.

3. Raczej nie.

4. Nie.

**9. Proszę wskazać uwzględniane przez Pana kryteria oceniania kadetów poprzez punktowe oszacowanie ważności danego kryterium.**

(proszę zaznaczyć kółkiem wybraną punktową wartość przy każdym stosowanym kryterium, zakładając: 1 - kryterium nieważne, 9 - kryterium bardzo ważne; proszę ocenić tylko te kryteria, które Pan stosuje)

- |                                 |                            |
|---------------------------------|----------------------------|
| 1. Wysiłek uczenia się          | 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; |
| 2. Zdolności kadeta             | 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; |
| 3. Uwarunkowania rodzinne       | 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; |
| 4. Motywowanie do dalszej nauki | 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; |
| 5. Dyscyplinowanie              | 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; |
| 6. Wiadomości i umiejętności    | 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; |
| 7. Wskazania przełożonych       | 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; |

**10. Jakie stosuje Pan inne kryteria?**

.....

**11. Czy informuje Pan kadetów na zajęciach o założonych przez Pana celach kształcenia?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak, podaję cel ogólny.
2. Tak, podaję cele szczegółowe.
3. Nie, ponieważ znajomość celów przez kadetów nie wpływa na wyniki nauczania.
4. Nie, z innego powodu.

**12. Czy, dobierając pytania sprawdzające, uwzględnia Pan poziomy (kategorie) celów?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.
2. Nie.

**13. Jeżeli tak ( odp. 1), jakie uwzględnia Pan poziomy (kategorie) celów?**

.....

**14. W jaki najczęściej sposób określa Pan kadetom zakres wymaganej treści nauczania?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Nie określám, ponieważ treści znajdują się w zeszytach lub we wskazanym podręczniku.
2. Informuję, że wszystkie wiadomości i umiejętności są równie ważne.
3. Wskazuję najważniejsze wiadomości i umiejętności.
4. Wskazuję szczegółowo wiadomości i umiejętności wymagane na ocenę pozytywną.
5. Wskazuję szczegółowo wiadomości i umiejętności wymagane na ocenę dostateczną, na ocenę dobrą, na ocenę bardzo dobrą.
6. Jeszcze inaczej.

**15. Czy w ramach szkoleń w Pana Cyklu porusza się tematy związane z metodami, formami i obiektywizacją oceniania?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Zawsze.      2. Często.      3. Czasami.      4. Rzadko.      5. Nigdy.

**16. Czy swoją wiedzę dydaktyczną z zakresu oceniania uważa Pan za wystarczającą?**

*(proszę numer wybranej odpowiedzi zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.      2. Raczej tak.      3. Raczej nie.      4. Nie.      5. Trudno ocenić.

**17. Czy doskonali Pan wiedzę z zakresu oceniania?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.      2. Nie.

**18. Jeśli tak, to w jaki sposób uzyskuje Pan wiedzę z zakresu oceniania?**

*(numery wybranych odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Czytając pozycje książkowe z zakresu dydaktyki.
2. Czytając czasopisma zawierające problematykę dydaktyczną.
3. Wymieniając doświadczenia z innymi wykładowcami.
4. Prowadząc zajęcia.
5. Uczestnicząc w szkoleniach, zajęciach pokazowych.
6. Inaczej - jak? .....

**19. Czy zdarza się, że, oceniając kadeta, ma Pan wątpliwości co do słuszności swojej oceny?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Często.      2. Dość często.      3. Czasami.      4. Dość rzadko.      5. Rzadko.  
5. Trudno mi powiedzieć.

**20. Jeśli tak (odp. 1,2,3), to proszę określić przyczyny wątpliwości.**

.....  
.....

**21. Czy uważa Pan, że istnieje potrzeba stosowania takich procedur i narzędzi oceniania, które w większym stopniu zobiektywizowałyby ocenę osiągnięć kadetów?**

*(proszę numer wybranej odpowiedzi zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.      2. Raczej tak.      3. Raczej nie.      4. Nie.      5. Nie mam zdania.

**22. Czy Pana zdaniem, poniższe czynniki utrudniają doskonalenie procesu oceniania w szkole chorążych?**

*(proszę numer wybranej odpowiedzi zaznaczyć kółkiem)*

- |   |  |
|---|--|
| 1. Ograniczony dostęp do sprzętu komputerowego. | 1-tak; 2-raczej tak; 3-raczej nie; 4-nie.  |
| 2. Przeciążenie zajęciami i innymi zadaniami.   | 1-tak; 2-raczej tak; 3-raczej nie; 4-nie.  |
| 3. Niedoceniające przez przełożonych.           | 1-tak; 2-raczej tak; 3-raczej nie; 4-nie.  |
| 4. Brak atmosfery innowacyjności.               | 1-tak; 2-raczej tak; 3-raczej nie; 4-nie.  |
| 5. Brak pomocy metodyków Szkoły.                | 1-tak; 2-raczej tak; 3-raczej nie ;4-nie.. |

**23. Jakie inne czynniki utrudniają doskonalenie procesu oceniania w szkole chorążych?**

.....  
 .....

*Jednym z rozwiązań współczesnej dydaktyki stopniującym osiągnięcia uczniów i zwiększającym obiektywizm oceniania, jest ustalanie i stosowanie hierarchii wymagań programowych. Ustalenie wymagań polega na szczegółowym podziale treści nauczania na:*

- takie, których opanowanie umożliwi otrzymanie oceny dostatecznej;
- takie, których opanowanie umożliwi otrzymanie oceny dobrej;
- takie, których opanowanie umożliwi otrzymanie oceny bardzo dobrej.

*Stosowanie hierarchii wymagań ogranicza zróżnicowanie wymagań przez nauczycieli tego samego przedmiotu oraz ukierunkowuje uczniów na wynik. Kryteriami podziału treści są: łatwość opanowania, niezbędność w dalszej nauce, użyteczność w pracy zawodowej.*

**24. Czy, Pana zdaniem, znajomość przez kadetów tak sformułowanych, szczegółowych wymagań, może wpłynąć motywująco na ich uczenie się?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.    2. Raczej tak.    3. Raczej nie.    4. Nie.    5. Nie mam zdania.

**25. Czy, Pana zdaniem, kadeci znający dokładnie wymagania na kolejne oceny, będą mieli poczucie większego wpływu na uzyskiwane oceny?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.    2. Raczej tak.    3. Raczej nie.    4. Nie.    5. Nie mam zdania.

**26. Czy, Pana zdaniem, kadeci znający dokładnie wymagania na kolejne oceny, będą mogli lepiej planować swoje osiągnięcia?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.    2. Raczej tak.    3. Raczej nie.    4. Nie.    5. Nie mam zdania.

**27. Czy akceptuje Pan ocenianie uwzględniające hierarchię wymagań programowych?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Tak.    2. Raczej tak.    3. Raczej nie.    4. Nie.    5. Nie mam zdania.

**28. Co Pan sądzi o wspólnym z kadetami uzgadnianiu reguł, wymagań i norm ocenia-  
nia?**

.....

.....

**39. Jakie są Pana spostrzeżenia o niedomaganiach lub sposobach doskonalenia procesu  
sprawdzania i oceniania kadetów?**

.....

.....

### **METRYCZKA**

*(w każdym z pytań proszę wybrać jedną odpowiedź i zaznaczyć kółkiem)*

**30. Jakie zajmuje Pan stanowisko służbowe?**

1. Wykładowca.      2. St. wykładowca.      3. Kierownicze.

**31. Do jakiej grupy przedmiotów należy nauczany przez Pana przedmiot?**

1. Przedmioty ogólnotechniczne  
(elektryczne lub mechaniczne)
2. Przedmioty specjalistyczne  
(Budowa i ekspl. ....)
3. Przedmioty humanistyczne  
(np. Historia, Pedagogika)
4. Przedmioty wojskowe  
(np. Taktyka, Zabezp. log.)

**32. Ile lat pracuje Pan na stanowisku dydaktycznym?**

1. Do 5 lat.      2. 6 - 10 lat.      3. 11 - 15 lat.      4. 16 - 20 lat.      5. Ponad 20 lat.

**33. Ile Pan ma lat?**

1. Do 30 lat.      2. 31-40 lat.      3. 41-50 lat.      4. Powyżej 50 lat.

**34. Jaki kierunek studiów ukończył Pan?**

1. Techniczny.      2. Dowódczo-sztabowy.      3. Humanistyczny.      4. Inny.

**35. Czy posiada Pan dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne (ukończone studium pedago-  
giczne, kurs pedagogiczny)?**

1. Tak.      2. Nie.

Serdecznie dziękujemy

## ZAŁĄCZNIK 2. Kwestionariusz ankiety dla kadetów



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

**KWESTIONARIUSZ ANKIETY**

W związku z prowadzeniem badań nad możliwością racjonalizacji procesu oceniania osiągnięć kadetów, prosimy Ciebie o szczere i wyczerpujące wypowiedzi w zakresie problemów poruszanych w tej ankiecie. Wyrażone przez Ciebie opinie umożliwią dogłębnější analizę problematyki oceniania.

Ankieta jest anonimowa i zapewniamy, że wyniki badań będą wykorzystane wyłącznie do celów naukowych i prezentowane tylko w sposób zbiorczy.

Serdecznie dziękujemy za współpracę.

**1. Co skłoniło Ciebie do wyboru szkoły chorążych?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Zainteresowania.
2. Tradycje rodzinne.
3. Namowa rodziny lub kolegów.
4. Pewność pracy.
5. Niemożliwość dostania się na studia.
6. Inna odpowiedź .....

**2. Jak często wykładowcy poniższych grup przedmiotów okazywali Tobie życzliwość w trakcie odpowiedzi ustnej podczas zajęć?**

*(proszę wybrać odpowiedź i jej numer wpisać w kratkę)*

1 - nigdy; 2 - rzadko; 3 - czasami; 4 - często; 5 - bardzo często; 6 - zawsze.

1. Przedmioty techniczne  
(elektryczne lub mechaniczne)
2. Przedmioty humanistyczne  
( Historia, Pedagogika)
3. Przedmioty wojskowe  
(Taktyka ogólna, Zabezp. log.)

**3. Jak często ocenianie przez wykładowców z poszczególnych grup przedmiotów było przyczyną poniższych doświadczeń lub odczuć?**

(numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać w tabelę w miejscu przecięcia grupy przedmiotów i danego odczucia)

1 - nigdy; 2 - rzadko; 3 - czasami; 4 - często; 5 - zawsze.

Grupa przedmiotów	Zniechęcenie	Poczucie niesprawiedliwej oceny
1. Przedmioty ogólnotechniczne (elektryczne lub mechaniczne)		
2. Przedmioty humanistyczne (Historia, Pedagogika)		
3. Przedmioty wojskowe (Taktyka ogólna, Zabezp. log.)		

**4. Jakie inne odczucia towarzyszyły Ci w trakcie odpowiedzi?**

.....

**5. Jeśli odczuwałeś lęk w czasie odpowiedzi ustnej, to określ jego poziom w poszczególnych grupach przedmiotów.**

(proszę wybrać cyfrę określającą poziom lęku na skali i zaznaczyć ją kółkiem)

1. Przedmioty techniczne

(elektryczne lub mechaniczne)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

niewielki

bardzo duży

2. Przedmioty humanistyczne

(Historia, Pedagogika)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

niewielki

bardzo duży

3. Przedmioty wojskowe

(Taktyka ogólna, Zabezp. log.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

niewielki

bardzo duży

**6. Jeśli odczuwasz lęk w czasie oceniania, to co jest jego przyczyną?**

(numer wybranej odpowiedzi proszę wpisać w kratkę)

1 - tak; 2 - raczej tak; 3 - raczej nie; 4 - nie; 5 - nie mam zdania.

1. Obawiam się oceny niedostatecznej .
2. Chcę uzyskać wysoką ocenę .
3. Obawiam się przykrych komentarzy wykładowców.
4. Obawiam się przykrych komentarzy kolegów.
5. Nie lubię odpowiadać przed całym plutonem .


**7. Jeśli w czasie odpowiedzi odczuwasz lęk, zdenerwowanie, to czy odczucia te utrudniają Ci wykazanie się posiadaną wiedzą i umiejętnościami?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1 - tak; 2 - raczej tak; 3 - raczej nie; 4 - nie; 5 - nie mam zdania.

**8. W jaki najczęściej sposób, wykładowcy komunikowali Tobie ocenę z poszczególnych grup przedmiotów?**

*(proszę wybrać odpowiedź i jej numer wpisać w kratkę)*

1 - tylko podając ocenę;

2 - jednocześnie wskazując błędy, braki odpowiedzi;

3 - jednocześnie wyrażając przykre uwagi;

4 - jednocześnie wskazując błędy, braki odpowiedzi i wyrażając przykre uwagi.

1. Przedmioty ogólnotechniczne

(elektryczne lub mechaniczne)

2. Przedmioty humanistyczne

(Historia, Pedagogika)

3. Przedmioty wojskowe

(Taktyka, Zabezp. log.)

**9. Jak często słyszałeś pozytywne komentarze wykładowców poszczególnych grup przedmiotów o osiągniętych przez Ciebie postępach w nauce?**

*(proszę wybrać odpowiedź i jej numer wpisać w kratkę)*

1 - nigdy; 2 - rzadko; 3 - czasami; 4 - często; 5 - bardzo często; 6 - zawsze.

1. Przedmioty techniczne

(elektryczne lub mechaniczne)

2. Przedmioty humanistyczne

( Historia, Pedagogika)

3. Przedmioty wojskowe

(Taktyka ogólna, Zabezp. log.)

**10. Czy takie komentarze wpływały na Ciebie mobilizująco?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1 - tak; 2 - raczej tak; 3 - raczej nie; 4 - nie.

**11. Jakie czynniki motywują Ciebie do uczenia się?**

.....

.....

**12. Czy oceny wykładowców odzwierciedlały Twoją rzeczywistą wiedzę i umiejętności w poszczególnych grupach przedmiotów?**

*(proszę wybrać odpowiedź i jej numer wpisać w kratkę)*

- |                                  |                                  |
|----------------------------------|----------------------------------|
| 1 - bardzo często były zaniżone; |                                  |
| 2 - dość często były zaniżone;   | 5 - czasami były zawyżone;       |
| 3 - czasami były zaniżone;       | 6 - dość często były zawyżone;   |
| 4 - zawsze odzwierciedlały;      | 7 - bardzo często były zawyżone. |

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Przedmioty techniczne<br>(elektryczne lub mechaniczne) | <input type="checkbox"/> |
| 2. Przedmioty humanistyczne<br>( Historia, Pedagogika)    | <input type="checkbox"/> |
| 3. Przedmioty wojskowe<br>(Taktyka ogólna, Zabezp. log.)  | <input type="checkbox"/> |

**13. Jaki wpływ na Twoją motywację uczenia się danego przedmiotu mają przedstawione poniżej czynniki?**

*(proszę wybrać odpowiedź i jej numer wpisać w kratkę)*

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1 - zdecydowanie negatywny; | 4 -raczej pozytywny;        |
| 2 - raczej negatywny;       | 5 - zdecydowanie pozytywny; |
| 3 - nie ma wpływu;          | 6 - nie mam zdania.         |

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Rzadkie sprawdziany (pisemne, ustne).                                  | <input type="checkbox"/> |
| 2. Częste, systematyczne sprawdziany (pisemne, ustne) .                   | <input type="checkbox"/> |
| 3. Niesprawdzanie Twoich wiadomości, gdy jesteś<br>przygotowany do zajęć. | <input type="checkbox"/> |

**14. Jak sądzisz, które z kryteriów składających się na ocenę uwzględniali wykładowcy w czasie zajęć?**

*(numery wybranych (do 5) odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

- |                                  |                              |
|----------------------------------|------------------------------|
| 1. Wysiłek uczenia się.          | 6. Wiadomości i umiejętności |
| 2. Zdolności kadeta.             | 7. Wskazania przełożonych    |
| 3. Uwarunkowania rodzinne.       | 8. Sympatię do kadeta.       |
| 4. Motywowanie do dalszej nauki. | 9. Antypatię do kadeta       |
| 5. Dyscyplinowanie.              | 10. Inne - jakie? .....      |

**15. Czy i w jaki najczęściej sposób wykładowcy informowali pluton o zakresie wymaganej wiedzy i umiejętności?**

*(proszę wybrać odpowiedź i jej numer wpisać w kratkę)*

- 1 - nie informowali;
- 2 - informując, że wszystkie wiadomości i umiejętności są równie ważne;
- 3 - wskazując najważniejsze wiadomości i umiejętności;
- 4 - wskazując szczegółowo które wiadomości i umiejętności należy opanować aby otrzymać ocenę pozytywną;
- 5 - wskazując szczegółowo które wiadomości i umiejętności należy opanować aby otrzymać ocenę dostateczną, ocenę dobrą lub bardzo dobrą;
- 6 - jeszcze inaczej.

- 1. Przedmioty techniczne   
(elektryczne lub mechaniczne)
- 2. Przedmioty humanistyczne   
( Historia, Pedagogika)
- 3. Przedmioty wojskowe   
(Taktyka ogólna, Zabezp. log.)

**16. Wypisz po trzy przedmioty (jeżeli takie są), których wykładowcy:**

- 1. Oceniali niesprawiedliwie:.....
- 2. Wyrażali przykre komentarze:.....
- 3. Zniechęcili Ciebie do nauki przedmiotu:.....

**17. Wypisz po trzy przedmioty (jeżeli takie są), których wykładowcy:**

- 1. Oceniali sprawiedliwie:.....
- 2. Wyrażali pozytywne komentarze:.....
- 3. Zainteresowali Ciebie przedmiotem:.....

*Jednym z rozwiązań współczesnej dydaktyki stopniującym osiągnięcia uczniów i zwiększającym obiektywizm oceniania, jest ustalanie i stosowanie hierarchii wymagań programowych. Ustalenie wymagań polega na podziale treści nauczania na:*

- takie, których opanowanie umożliwi otrzymanie oceny dostatecznej;
- takie, których opanowanie umożliwi otrzymanie oceny dobrej;
- takie, których opanowanie umożliwi otrzymanie oceny bardzo dobrej.

*Kryteriami podziału treści są: łatwość opanowania, niezbędność w dalszej nauce, użyteczność w pracy zawodowej*

**18. Czy, Twoim zdaniem, znajomość przez Ciebie tak sformułowanych, szczegółowych wymagań może wpłynąć motywująco na uczenie się?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

- 1 - tak;    2 - raczej tak;    3 - raczej nie;    4 - nie;    5 - nie mam zdania.

**19. Czy uważasz, że znając dokładnie wymagania na kolejne oceny, będziesz miał poczucie większego wpływu na uzyskiwane oceny?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1 - tak; 2 - raczej tak; 3 - raczej nie; 4 - nie; 5 - nie mam zdania.

**20. Czy uważasz, że znając dokładnie wymagania na kolejne oceny, będziesz mógł lepiej planować swoje osiągnięcia?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1 - tak; 2 - raczej tak; 3 - raczej nie; 4 - nie; 5 - nie mam zdania.

**21. Czy chciałbyś, aby wykładowcy stosowali ocenianie uwzględniające hierarchię wymagań programowych?**

*(numer wybranej odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1 - tak; 2 - raczej tak; 3 - raczej nie; 4 - nie; 5 - nie mam zdania.

**22. Co sądzisz o wspólnym z wykładowcą uzgadnianiu reguł, wymagań i norm oceniania?**

.....

.....

.....

**23. Jakie są Twoje spostrzeżenia o niedomaganiach lub sposobach doskonalenia procesu sprawdzania i oceniania kadetów?**

.....

.....

.....

**24. Które z poniższych czynników w największym stopniu negatywnie wpływają na Twoje zachowania, przekonania, odczucia wobec przedmiotów szkolnych i szkoły?**

*(numery wybranych 3 odpowiedzi proszę zaznaczyć kółkiem)*

1. Nieciekawe, niezrozumiałe przedstawianie treści zajęć.
2. Niewłaściwa postawa, stosunek wykładowcy do Ciebie.
3. Niezauważanie Twoich postępów w nauce.
4. Brak możliwości samodzielnej, twórczej, aktywnej pracy w czasie zajęć.
5. niesprawiedliwe ocenianie.
6. Brak jasnego określenia celów i ukazania użyteczności treści zajęć.
7. Zbyt wysokie lub zbyt niskie wymagania.
8. Niepełna wiedza fachowa wykładowcy.

**25. Jakie inne czynniki szczególnie negatywnie wpływają na Twoje zachowania, przekonania, odczucia wobec przedmiotów szkolnych i szkoły?**

.....

### METRYCZKA

26. Jaka była Twoja średnia ocena za ostatni semestr?

(proszę wybrać ocenę i jej numer wpisać w kratkę)

1 - ndst;    2 - dst; 3 - dst+ ; 4 - db;    5 - db+;    6 - bdb.

1. Przedmioty techniczne

(elektryczne lub mechaniczne)

2. Przedmioty humanistyczne

( Historia, Pedagogika)

3. Przedmioty wojskowe

(Taktyka ogólna, Zabezp. log.)

27. Jakiego posiadasz wykształcenie?

(proszę numer odpowiedzi zaznaczyć kółkiem)

1. Zasadnicze.

2. Średnie.

28. Na którym jesteś roku nauki?

(proszę numer odpowiedzi zaznaczyć kółkiem)

1. Pierwszy.

2. Drugi.

3. Trzeci.

Serdecznie dziękujemy.

**ZAŁĄCZNIK 3. Kwestionariusz wywiadu z kierownikami cykli****KWESTIONARIUSZ WYWIADU**

1. Jaki jest stan bazy dydaktycznej z przedmiotu taktyka ogólna (pracownia podstaw elektrotechniki)?

.....  
.....  
.....

2. Jakich należy dokonać zmian w bazie dydaktycznej przedmiotu taktyka ogólna, aby w pełni zabezpieczyć nauczanie i sprawdzanie umiejętności przewidzianych programem kształcenia?

.....  
.....  
.....

3. Jakie kryteria ocen należy uwzględnić oceniając w kadetów w czasie zajęć praktycznych?

.....  
.....  
.....

4. Która, Pana zdaniem, ze skal ocen - stopni szkolnych czy skala dwustopniowa: *zaliczone, nie zaliczone* jest odpowiedniejsza do oceny umiejętności kadetów w czasie zajęć praktycznych z przedmiotu taktyka ogólna?

.....  
.....  
.....

**ZAŁĄCZNIK 4. Arkusz obserwacji zajęć****ARKUSZ OBSERWACJI**

Przedmiot obserwacji: .....

Rodzaj obserwacji: .....

Data ..... Czas .....

**1. Stosowane przez wykładowcę metody sprawdzania:**

1. Ustne,
2. Ustne bez wystawiania stopni (pogadanka),
3. Pisemne (tzw. kartkówki, klasówki),
4. Pisemne(tzw. kartkówki, klasówki) bez wystawiania stopni,
5. Pisemne – testy,
6. Praktyczne,
7. Sprawdzanie wzajemne przez kadetów,
8. Sprawdzanie z wykorzystaniem przez kadetów zeszytów, podręczników,
9. Samoocenie kadetów,
10. Sprawdzanie z wykorzystaniem komputera.

**2. Stosowanie przez wykładowcę ocen nieformalnych, udzielanie pozytywnych komentarzy.**

Informacja pozytywna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Informacja negatywna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

**3. Uwzględnianie przez wykładowcę komentarzy ocen.**

Kadet:	1	2	3	4	5	6
Tak						
Nie (pobieżnie)						

**5. Sposoby przedstawiania przez wykładowcę wymagań:**

1. Nie przedstawia żadnych wymagań,
2. Informuje, że wszystkie wiadomości i umiejętności są równie ważne,
3. Wskazuje najważniejsze wiadomości i umiejętności,
4. Wskazują szczegółowo wiadomości i umiejętności wymagane na ocenę pozytywną,
5. Wskazują szczegółowo wiadomości i umiejętności wymagane na ocenę dostateczną, na ocenę dobrą, na ocenę bardzo dobrą.

**5. Sposoby przedstawiania przez wykładowcę celów kształcenia:**

1. Podaje cel ogólny,
2. Podaje cele szczegółowe,
3. Podaje cele szczegółowe zoperacjonalizowane,
4. Nie podaje celów kształcenia.

**6. Stosunek wykładowcy wobec kadeta w sytuacji sprawdzania:**

1. Życzliwy,
2. Obojętny,
3. Nieżyczliwy,
4. Trudno ocenić.

**7. Inne spostrzeżenia**

.....

.....

### *ZALĄCZNIK 5. Wnioski z zastosowania podejścia analitycznego w ocenianiu kadetów*

Innowacja polegała na zastąpieniu oceniania tradycyjnego oceniania uwzględniającego podejście analityczne. W ćwiczeniu laboratoryjnym wykonywane przez kadetów zadanie wymaga zestawienia obwodu pomiarowego, użycia przyrządów pomiarowych, wykonania pomiarów, opracowania ćwiczenia, narysowania ewentualnych charakterystyk i sformułowania wniosków końcowych. W ocenianiu tradycyjnym ocena końcowa za ćwiczenie jest wynikiem łącznym: wstępnego sprawdzenia przygotowania do zajęć, obserwacji czynności kadetów i, w mniejszym stopniu, oceny za opracowanie ćwiczenia. Instruktorzy w czasie zajęć stosują własne kryteria, oceniają inne czynności kadetów i przykładają do nich różną wagę. W dodatku oceny bywają wystawiane dopiero po kilku czy kilkunastu dniach. W efekcie oceny są nierzetelne i nietrafne, a ich wartość informacyjna i motywacyjna niewielka. Stąd też celem innowacji było zobiektywizowanie ocen, zwiększenie ich wartości informacyjnej i motywacyjnej. Przeprowadzono ją na zajęciach z pracowni elektrycznej, gdzie obejmowała 8 z 16 ćwiczeń laboratoryjnych - celem ułatwienia uczestnikom zajęć porównania oceniania tradycyjnego i uwzględniającego podejście analityczne. Proces oceniania innowacyjnego składał się z etapów:

- określenie tych czynności kadetów, które będą oceniane,
- ustalenie wymagań dla każdej ocenianej czynności, wymagań minimalnych, stworzenie skal punktowych,
- wykonanie arkusza oceny,
- wykonanie krótkich testów sprawdzających przygotowanie kadetów do zajęć,
- weryfikacja arkusza oceny i testów sprawdzających,
- poinformowanie kadetów - przed zajęciami - o zakresie i poziomie wymagań oraz zasadach oceniania w czasie zajęć,
- udzielenie instruktorom wskazówek w zakresie stosowania arkusza ocen,

- przeprowadzenie, w czasie zajęć, sprawdzianu pisemnego dopuszczającego do ćwiczenia,
- sprawdzenie i ocenienie, w czasie zajęć, wszystkich założonych czynności kadetów (indywidualnie lub grupowo),
- bieżące informowanie kadetów o otrzymywanych ocenach cząstkowych,
- ustalenie oceny końcowej oraz tych czynności kadetów, które zostały opanowane niewłaściwie,
- oszacowania jakości oceniania.

Na podstawie wywiadu ustnego z instruktorami, rozmów z kadetami oraz w wyniku własnych obserwacji, autor rozprawy sformułował następujące wnioski:

- poprzez oddzielną ocenę poszczególnych umiejętności zwiększyła się wartość informacyjna oceny,
- wzrosło u kadetów poczucie wpływu własnych działań na uzyskiwane wyniki,
- kadeci, jeszcze w czasie zajęć, dążyli do zaliczenia tych czynności, z których otrzymali 0 punktów lub zbyt małą ilość punktów,
- bieżące cząstkowe oceny wpływały mobilizująco na kadetów,
- znajomość przez kadetów zakresu pytań, zasad i norm oceniania umożliwiała im kontrolę prawidłowości oceniania przez wykładowcę lub instruktora,
- nastąpiło ujednoczenie kryteriów i wymagań,
- kadeci o przeciętnych i wysokich osiągnięciach wyrażali się pozytywnie o innowacji,
- kadeci o niskich wymaganiach zarzucali zbyt dużą analityczność oceniania, ustalenie zbyt dużych wymagań,
- oceniana przez jednego instruktora ilość kadetów nie powinna przekraczać 4-5 osób; inaczej ocenianie będzie pobieżne,
- sprawdzanie wymagało dużego zaangażowania instruktorów w czasie zajęć i wzbudziła postawę pewnej niechęci do innowacji, jednak po pierwszych zajęciach zmieniła się w postawę akceptacji i inicjatywy w usprawnianiu procesu oceniania,

- należy, po każdym zajęciach, zmieniać zadania testów sprawdzających, aby zapobiec rozpowszechnianiu właściwych odpowiedzi,
- bieżący dostęp do sprzętu komputerowego oraz odpowiednia ilość sprzętu pomiarowego jest warunkiem stosowania tej innowacji.

**ZAŁĄCZNIK 6. Kryteria wymagań programowych**

Wymagania/ ocena	Wiadomości i umiejętności według B. Niemierki	Ogólne kryteria stopni na podstawie Zarządzenia MEN
<b>Podstawowe, ocena dst.</b>	a) stosunkowo łatwe do opanowania, b) najpewniejsze i najdonioślejsze naukowo, c) całkowicie niezbędne w dalszej nauce, d) bezpośrednio użyteczne w życiu szkolnym i ewentualnej pracy zawodowej.  Są wyznaczone przez główne cele i najważniejsze elementy podstaw programowych. Nie wyczerpują jednak osiągnięć szkolnych związanych z tymi celami i materiałem nauczania	a) uczeń opanował wiadomości i umiejętności określone programem nauczania w danej klasie na poziomie nie przekraczającym wymagań zawartych w minimum programowym, b) uczeń rozwiązuje, (wykonuje) typowe zadania teoretyczne lub praktyczne o średnim stopniu trudności.
<b>Rozszerzające, ocena dobra</b>	a) umiarkowanie trudne do opanowania, b) w pewnym stopniu hipotetyczne, c) przydatne, ale nie niezbędne w dalszej nauce, d) pośrednio użyteczne w życiu pozaszkolnym i ewentualnej pracy zawodowej,  Stanowią pogłębienie i poszerzenie wymagań podstawowych, a ich opanowanie jest uzależnione od opanowania wymagań podstawowych.	a) uczeń nie opanował w pełni wiadomości określonych programem nauczania w danej klasie, ale opanował je na poziomie przekraczającym wymagania zawarte w minimum programowym, b) uczeń poprawnie stosuje wiadomości, rozwiązuje (wykonuje) samodzielnie typowe zadania teoretyczne lub praktyczne.
<b>Dopelniające, ocena bardzo dobra</b>	a) trudne do opanowania, b) twórcze naukowo, c) wyspecjalizowane ponad potrzeby głównego kierunku dalszej nauki szkolnej, d) z dala od bezpośredniej użyteczności w życiu szkolnym i ewentualnej pracy zawodowej.  Stanowią rozwinięcie wymagań rozszerzających i mogą wykraczać poza opublikowany program nauczania (podstawy programowe) przez wykorzystanie okazjonalnych źródeł wiedzy i nadarzających się możliwości indywidualnych ćwiczeń.	a) uczeń opanował pełny zakres wiedzy i umiejętności określonych programem nauczania przedmiotu w danej klasie, b) sprawnie posługuje się zdobytymi wiadomościami, rozwiązuje samodzielnie problemy teoretyczne i praktyczne ujęte programem nauczania, potrafi zastosować posiadaną wiedzę do rozwiązywania zadań trudnych i problemów w nowych sytuacjach.

Źródło: B. Niemierko, *Cele kształcenia. (W:) Czynności nauczyciela...*, s. 24-25; Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 września 1992 w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych, „Dziennik Urzędowy MEN” 1992.

**ZAŁĄCZNIK 7. Taksonomie celów kształcenia**

Źródło: B. Niemierko, Pomiar sprawdzający..., op. cit., s. 223-226, 230; B. Niemierko, ABC testów ..., op. cit., s. 21.

DZIEDZINA  
POZNAWCZA

DZIEDZINA  
PSYCHOMOTORYCZNA

DZIEDZINA  
MOTYWACYJNA

E. UMIEJĘTNOŚCI BADAWCZE (TWÓRCZE)

D. UMIEJĘTNOŚĆ ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW

C. UMIEJĘTNOŚĆ STOSOWANIA WIEDZY W SYTUACJACH TYPOWYCH

B. ZROZUMIENIE I INTERPRETACJA FAKTÓW

A. ZAPAMIĘTANIE WIADOMOŚCI

D. SPRAWNOŚĆ DZIAŁANIA W ZMIENNYCH WARUNKACH

C. SPRAWNOŚĆ DZIAŁANIA W STAŁYCH WARUNKACH

B. ODTWARZANIE DZIAŁANIA

A. NAŚLADOWANIE DZIAŁANIA

D. SYSTEM DZIAŁAŃ

C. NASTAWIENIE NA DZIAŁANIE

B. PODEJMOWANIE DZIAŁANIA

A. UCZESTNICTWO W DZIAŁANIU

