

## **O wybranej technice diagnozowania tekstotwórczych osiągnięć uczniów**

Podając się diagnozowania osiągnięć poznawczych i motywacyjnych uczniów, nie można zapominać o tym, że uczeń jest głównym odbiorcą diagnozy pedagogicznej, która oprócz sprawdzenia i oceniania stanu wiedzy i umiejętności, obejmuje także wyjaśnianie genezy takiego stanu rzeczy i przewidywanie rozwoju osiągnięć. W związku z tym uczeń powinien świadomie uczestniczyć w diagnozie, poznawać jej wyniki i mieć pewien, stosowny do wieku, udział w podejmowanych decyzjach [Niemierko 1993, 96].

Naturalną metodą wstępnego diagnozowania, dostępną dla każdego nauczyciela i ucznia są m.in. różnego typu teksty szkolne. Sprzyjają one nawiązaniu szczególnego rodzaju dyskursu edukacyjnego, gdyż są instrumentem działania komunikacyjnego nauczyciela i ucznia. Tworzenie pisemnych wypowiedzi uczniowskich przebiega zgodnie z ogólnym modelem dyskursu edukacyjnego, którego komponentami są:

- autonomiczny ciąg myślowy nauczyciela,
- autonomiczny ciąg myślowy ucznia,
- stanowiąca istotę komunikacji wymiana myśli dokonująca się między nauczycielem i uczniem,
- oba ciągi myślowe nauczyciela i ucznia, zmierzające do pewnego punktu wspólnego, który określa się jako porozumienie,
- wspólny ciąg myślowy nauczyciela i ucznia, który towarzyszy osiągnięciu porozumienia i w czasie trwania dyskursu przyjmowany jest jako stały [Rittel 1998, 32].

Autonomiczny ciąg myśli nauczyciela stanowi temat wypracowania. Tekst szkolny, który się do niego odnosi, to autonomiczny ciąg myślowy ucznia. Wymiana myśli następuje poprzez recenzję i inne uwagi nauczyciela wpisane w wypowiedź pisemną. Porozumienie osiąga się wtedy, kiedy uczeń interpretuje i akceptuje tekst napisany przez nauczyciela. Za wspólny ciąg myślowy uznać można ponowną redakcję tekstu, uwzględniającą uwagi nauczyciela.

W toku tak rozumianego dyskursu edukacyjnego dochodzi do powstania fortunnego tekstu uczniowskiego jako „rezultatu działań tekstotwórczych ucznia wspomaganego i stymulowanego przez teksty nauczyciela, który wyraża w nich pożądaną kompetencję językową i komunikatywną” [Wróblewski 1998, 201].

Uczniowskie wypowiedzi pisemne mogą służyć do przełamania typowej dla szkolnej sytuacji komunikacyjnej asymetryczności ról. Mimo że wiele czasu przeznaczają się w szkole na mówienie, to poszczególni uczniowie biorą w nim udział rzadko<sup>1</sup>. Pozostają mniej lub bardziej uważnymi odbiorcami, a wielość uczestników biorących udział w sytuacji komunikacyjnej powoduje, że przejście roli nadawcy przez konkretnego członka klasy możliwe jest raczej sporadycznie. Dlatego pisanie, głównie wypracowań, staje się jedną z najważniejszych form kształtowania się kompetencji nadawczych ucznia. Tworzenie wypowiedzi pisemnych daje uczniom szansę na przedstawienie swoich zindywidualizowanych reakcji na treści nauczane w szkole. Nauczyciele zaś dzięki recenzowaniu wypracowań mogą nawiązać bardziej osobisty dialog z poszczególnymi uczniami.

Badania podjęte przez D. Bulę i B. Niesporek-Szamburską wykazały, że w wielu przypadkach nauczyciele wcale nie wykorzystują pisemnych wypowiedzi uczniowskich do podjęcia próby nawiązania dialogu ze swymi uczniami. Ocenianie wypracowań ograniczają oni jedynie do wystawienia stopnia, pomijają natomiast recenzowanie wypowiedzi pisemnych. Na skutek dominującego w polskiej szkole dyrektywnego stylu nauczania nawet wtedy, kiedy nauczyciele formułują recenzje, ich treść nie sprzyja otwarciu się ucznia na dialog z nauczycielem. Zdaniem D. Bule i B. Niesporek-Szamburskiej większość recenzji charakteryzuje się bowiem:

- stereotypowymi określeniami i brakiem precyzji w nazywaniu błędów,
- nastawieniem na wyliczanie niedociągnięć tekstu,
- pomijaniem walorów pracy,
- stosowaniem form dyrektywnych,
- przekonaniem nauczycieli o własnej nieomyślności i obiektywizmie [Bula, Niesporek-Szamburska 2000, 125-128].

To, że uczeń na ogół nie współuczestniczy w diagnozowaniu swoich umiejętności ujawnianych w wypowiedziach pisemnych, powoduje, iż dialog nauczyciela z uczniem jest pozorny. Brak recenzji lub jej nierzetelność sprawiają, że nawiązywany za pośrednictwem tekstów szkolnych dyskurs edukacyjny pozbawiony jest ważnego elementu wymiany, co obniża diagnostyczną wartość pisemnych wypowiedzi poszczególnych uczniów i w efekcie uniemożliwia przewidywanie ich dalszego rozwoju. Uczeń nie jest ani odbiorcą, ani tym bardziej współtwórcą diagnozy swych osiągnięć. Nie sprzyja to przyjęciu strategii wychowawczej, która polega na podkreślaniu samodzielności ucznia w uzyskiwaniu osiągnięć poznawczych i motywacyjnych. Jednym ze sposobów przełamania takiego stanu rzeczy może być wykorzy-

---

<sup>1</sup> Ponad 70% czasu mówienia zajmują na lekcji wypowiedzi nauczyciela, por. Gis [1994], Putkiewicz [1990], Skowronek [1992, 1999].

stanie w praktyce edukacyjnej technik portfolio, inspirujących uczniów do samooceny i autoregulacji [Paris, Ayers 1997].

Portfolio to rodzaj teczki, w której systematycznie gromadzi się prace uczniowskie, ilustrujące indywidualne osiągnięcia danego ucznia. W amerykańskich szkołach metodę portfolio stosuje się jako jeden z nowych sposobów oceniania. Stanowi ona alternatywę wobec tradycyjnych testów jednokrotnego wyboru. Ta zmiana w sposobach diagnozowania osiągnięć ucznia związana jest z koncepcją opierania nauki na autoregulacji. Polega ona na samodzielnym wyznaczaniu przez ucznia kierunku działania, a następnie kontrolowaniu przez niego nie tylko własnych działań, ale także procesu myślenia i emocji w celu osiągnięcia konkretnych rezultatów. Dzięki takiemu podejściu uczniowie mogą stać się aktywnymi i świadomymi współuczestnikami procesu oceniania własnej pracy i umiejętności, nie ograniczającymi się jedynie do biernego udziału w testach i sprawdzianach lub zapoznawania się z recenzjami nauczycieli.

Nierzetelnie recenzowane ćwiczenia w pisaniu służą przede wszystkim ocenianiu fragmentarycznemu, którego celem jest najczęściej sprawdzenie wybranych tylko umiejętności i wystawienie szkolnego stopnia. Techniki portfolio sprzyjają natomiast ocenianiu ciągłemu. Spełnia ono funkcje diagnostyczne i nastawione jest na indywidualny rozwój jednostek. Kiedy uczniowie uczynają identyfikować siebie oraz swoją wiedzę i umiejętności z rolą, wiedzą i umiejętnościami nauczyciela, stosują samoocenę. Jeśli nauczyciele dostrzegają wartość samooceny, przy ocenianiu koncentrują swoją uwagę na ciągłej analizie dokonań ucznia, przeprowadzanej w trakcie procesu nauczania. Stosowanie metod oceniania ciągłego opartych na autoregulacji sprawia, że:

- zajęcia, podczas których stosuje się te metody są dla uczniów ważne i zrozumiałe, ponieważ pobudzają ich wyobraźnię, przykuwają uwagę i mają związek z indywidualnymi cechami uczących się;
- refleksje uczniów są metapoznawcze i metamotywacyjne, gdyż są oni zaangażowani w proces oceniania własnej wiedzy, a więc własnych procesów poznawczych i motywacyjnych;
- przeprowadzana przez ucznia ocena własnego rozwoju poszerzona jest o refleksję na temat jego ponadprogramowego postępu;
- proces oceniania staje się wielowymiarowy i prowadzi do pełniejszej ewaluacji zarówno osiągnięć ucznia, jak i metod pracy stosowanych przez nauczyciela;
- W wyniku odpowiedniej stymulacji oraz większej różnorodności poddawanych ocenie prac, uczniowie zauważają nie tylko swoje niedociągnięcia, lecz także swoje szczególne umiejętności i uzdolnienia.

Autoregulacyjną techniką, która wydaje się najpełniej wspierać diagnozowanie osiągnięć ujawnianych w tekstach szkolnych, są karty samooceny ucznia i oceny nauczyciela. Ich wprowadzenie nie byłoby możliwe bez przyjęcia

współpracującego (partnerskiego) wzorca komunikacji w klasie, a więc – bez zaakceptowania podmiotowości wszystkich partnerów interakcji. W klasie szkolnej inicjatorem, skutecznie otwierającym wymianę wypowiedzi na wspólny temat, jest nauczyciel. Dzięki wprowadzeniu kart samooceny ucznia i oceny nauczyciela inicjatywa rozpoczęcia dialogu zależy od ucznia. Jeśli za podstawową formę sprawdzającą występowanie interakcji, a w efekcie porozumiewania się uznać aktywność partnerów [Rostańska 1999, 110], to karty samooceny pozwalają każdemu uczniowi w klasie przejawiać aktywność werbalną i nawiązać, często bardzo osobisty, kontakt z nauczycielem. Dzięki temu można będzie przełamać stereotypowy dotychczas układ ról nauczyciel – uczeń. Jak bowiem dowiodły badania prowadzone przez E. Putkiewicz, nawet na różnego typu lekcjach problemowych z nauczycielem rozmawiają jedynie grupy, liczące zwykle mniej niż 30% uczniów danej klasy. Można przypuszczać, że tylko dla tych nielicznych osób dialog jest źródłem wiedzy o nowym, poznawanym na lekcji wymiarze rzeczywistości [E. Putkiewicz 1990, 165].

Sposób funkcjonowania kart samooceny ucznia i oceny nauczyciela sprawdziłam w trakcie prowadzenia eksperymentu pedagogicznego, którego celem było zbadanie wpływu nauczania komunikacyjnego na fortunność uczniowskich tekstów deskrypcyjnych. Wprowadzenie do eksperymentu elementów metody portfolio służyło rozbudzeniu w uczniach poczucia wartości wobec swoich dokonań oraz autentycznej motywacji do zdobywania umiejętności tekstotwórczych. Ponadto metoda ta wydaje się sprzyjać pogłębieniu refleksji metatekstowej nie tylko ucznia, lecz także nauczyciela.

Dzięki kartom samooceny wprowadzonym w klasie eksperymentalnej w dialogu z nauczycielem uczestniczyli wszyscy uczniowie. Przedmiotem tego dialogu były różnego typu wypowiedzi pisemne, przygotowywane przez uczniów badanej klasy w toku całego eksperymentu. Każdy z uczniów wypełnił siedem takich kart, a następnie zapoznał się z informacjami zwrotnymi, które zamieściła na nich nauczycielka. Karty samooceny ucznia i nauczyciela składano wraz z tekstami wypracowań w specjalnych teczkach. Teczki te stanowiły rodzaj portfolio, w których znalazły się także karty z przygotowanymi przez nauczycielkę ćwiczeniami, szkice i rysunki uzupełniające te ćwiczenia, dyplomy zdobyte w różnych klasowych konkursach, testy i prace klasowe.

Szczegółowej analizie poddałam ogółem 104 karty, przygotowane do czterech tekstów deskrypcyjnych, napisanych przez biorących udział w eksperymencie piątoklasistów<sup>2</sup>. Każda z kart samooceny ucznia i oceny nauczy-

---

<sup>2</sup> W trakcie trwania eksperymentu 26 uczniów klasy eksperymentalnej sporządziło cztery różne typy opisów na następujące tematy: *Jesienny liść znaleziony na spacerze*; *Odgadnij, gdzie znajduje się okno, przez które wyglądałem*; *Portret osoby, której zdjęcie powinno się znaleźć na okładce mojego ulubionego czasopisma*; *Kandydat do naszej klasowej „Księgi psów”*.

ciela składała się z dwóch części. W pierwszej umieszczono rubryki, odnoszące się do różnego typu umiejętności związanych z konstruowaniem udanego tekstu szkolnego. Uczniowie, posługując się trzema symbolami odpowiadającymi trzystopniowej skali, określali poziom opanowania każdej z tych umiejętności. Nauczycielka wykorzystując te same symbole, wypełniała analogiczne rubryki i przedstawiała własne stanowisko. Celem wprowadzenia kart było skłonienie uczniów do autorefleksji, a nie precyzyjne zbadanie stopnia opanowania określonych umiejętności. Dlatego też zrezygnowano z wielostopniowej skali, która mogłaby zniechęcić uczniów do podejmowania samooceny. W drugiej części karty uczniowie w wybranej przez siebie formie zwracali się do nauczycielki: zadawali jej pytania, prosili o wyjaśnienie, sygnalizowali walory własnego tekstu, a nawet skarżyli się na nierzetelność w ocenianiu ich prac. W ten sposób inicjowali dialog z nauczycielką, która ustosunkowywała się do ich wypowiedzi.

Uzupełnieniem analizy wypełnionych przez uczniów kart była ankieta przeprowadzana wśród 26 uczniów klasy eksperymentalnej. Zawierała ona 6 mieszanych kafeterii. Pytaniu zamkniętemu towarzyszyła prośba o uzasadnienie odpowiedzi. Celem ankiety było poznanie opinii uczniów na temat teczek portfolio oraz kart samooceny.

Udzielone odpowiedzi świadczyły o tym, że zdecydowana większość dzieci przyjęła elementy metody portfolio oraz karty samooceny zgodnie z intencjami ich pomysłodawców. Wszyscy uczniowie z klasy eksperymentalnej zaakceptowali wprowadzenie teczek. Niemal wszyscy (25 osób) uznali, że warto w następnym roku szkolnym nadal uzupełniać swoje portfolio oraz korzystać z kart samooceny i oceny. W uzasadnieniach dzieci zwróciły uwagę na wszystkie istotne cechy tej metody, tzn.:

- zapobieganie rozproszeniu, zgubieniu bądź zniszczeniu prac i stworzenie swego rodzaju archiwum (17 osób),
- budowanie emocjonalnych więzi między szkołą a rodzicami, którzy dzięki portfolio mogą zapoznawać się z osiągnięciami swych dzieci oraz śledzić ich rozwój (6 osób),
- kontrolowanie własnych osiągnięć (3 osoby).

Takie odpowiedzi dowodzą, że u ankietowanych dzieci z klasy eksperymentalnej wytworzyło się silne poczucie więzi z własnymi pracami. Uczniowie, z pewnością, nie chcieliby ocalić śladu swoich działań, jeśli w ich przekonaniu byłyby one bezcelowe i nudne. Ich przywiązanie do własnych wytworów świadczy zatem o zaakceptowaniu zarówno metod, technik, jak i treści kształcenia. 23 osoby uznały, że chętnie korzystały z kart samooceny. Najbardziej ceniły sobie ich aspekt metapoznawczy i metamotywacyjny. Odpowiadało im zarówno to, że mogły same siebie ocenić (10 osób), jak i to, że nastąpiła możliwość zamiany ról z nauczycielem (8 osób). Dzieci doceniły także możliwość uwypuklenia walorów swych tekstów (5 osób). Tyl-

ko trzy osoby z trudem podejmowały refleksję metapoznawczą i dlatego niechętnie pracowały nad wypełnianiem kart. Jedna z nich wyznała nawet, że bała się prawdy o sobie. Również 23 osoby uznały, że karty samooceny ucznia i oceny nauczyciela pomogły im w lepszym opanowaniu umiejętności pisania. Ich zdaniem przyczynił się do tego bardziej osobisty kontakt z nauczycielem, dzięki któremu łatwiej można było poprawiać pierwsze redakcje tekstów (15 osób). Dla sześciorga uczniów potwierdzeniem skuteczności stosowania kart było systematyczne poprawianie się jakości ich opisów, a co za tym idzie coraz lepsze oceny z języka polskiego. Tylko troje ankietowanych uznało, że karty służą wyłącznie nauczycielowi, który może dzięki nim lepiej poznać poziom umiejętności poszczególnych uczniów.

Skuteczność metod autoregulacyjnych zależy w znacznym stopniu od tego, jak do uczniowskich refleksji nad własnymi osiągnięciami odnosi się nauczyciel. Odpowiedzi udzielone przez dzieci wskazują na to, że chętnie konfrontują one swoje opinie z opiniami nauczycielki. Nawiązanie tego szczególnego dyskursu edukacyjnego nie byłoby możliwe, gdyby nie przekonanie o wzajemnej szczerości partnerów, którzy wymieniają swoje myśli za pośrednictwem kart samooceny ucznia i oceny nauczyciela. Tylko dwoje uczniów uznało, że w swej samoocenie i uwagach skierowanych do nauczycielki mogą być całkowicie szery dlatego, że nie grożą im za to sankcje w postaci złej oceny („Mogę pisać, co chcę, bo to i tak nie na ocenę”). Pozostali uczniowie (12 osób) zwracali uwagę na zaufanie, jakim obdarzają swoją nauczycielkę i na przekonanie, że jest ona w swoich opiniach równie szczerą. Dla czworga spośród nich istotny był fakt, że uwag na temat swoich prac pisemnych nie muszą wygłaszać przed całą klasą. Obecność innych osób (kolegów) nie sprzyja bowiem ich zdaniem ujawnianiu własnych osiągnięć. Wypowiadając się publicznie, często zaniżają swoją samoocenę w obawie, aby pozostali uczniowie nie traktowali wysokiej samooceny jako przechwałek. 10 osób trafnie stwierdziło, że bez wzajemnej szczerości między nauczycielem a nimi karty nie spełniłyby swego zadania. Jedna z uczennic napisała: „Po co kłamać? Jeżeli napisałabym coś nieszczerzego, to nie dowiedziałabym się, jakie Pani naprawdę zdanie o mojej pracy. Dzięki temu nauczyłam się oceniać samą siebie”.

O wzajemnej akceptacji poglądów, opinii i uczuć świadczy lektura pisemnych uwag skierowanych przez uczniów do nauczycielki i jej odpowiedzi na te uwagi, np.

- 1) Przemysław M. (15): „Chcę zwrócić uwagę, że jak pisałem, co przypomina mi liść, Pani napisała, że mam pisać o liściu”.  
N: „Nie zrozumiałeś mojej uwagi (jak skomplikowany jest nasz język!). Wprowadziłeś ciekawe porównanie, ale w drugiej części miałeś nawiązać do liścia (tak zrobiłeś to w poprawie) (...)”.
- 2) Anna S. (23): „Ponieważ napisałam ‚siedmiopalczysta dłoń’ myślałam, że mam źle, ponieważ u mojej koleżanki było napisane ‚trzy-palcowa dłoń’ i było źle. Dziwię się, że Pani nie napisała mi tego, co koleżance”.

N: „Nie napisałam; masz Aniu rację, ale postawiłam znak zapytania. Czy zatem może być trzy lub siedmiopalczysta dłoń? (...)”.

- 3) Katarzyna G. (9): „Chciałabym zwrócić pani uwagę na to, że inni piszą podobnie do siebie, a ja zupełnie sama inny opis zawsze napiszę. Bardzo pomysłowo i tak, aby pani ten opis czytała z zaciekawieniem. Chociaż tak chcę, czasami mam błędy”.

N: „Cieszę się, że zależy Ci na tym, aby opis mi się podobał. I tak jest! (...)”.

- 4) Marta B. (1): „Dzięki Pani piszę opisy coraz lepiej. Dziękuję!”

N: „Bardzo się cieszę! Też zauważyłam, że radzisz sobie lepiej z opisami. Dbasz o estetykę pracy, akapity i kompozycję. Gratuluję wytrwałości!”

Karty samooceny i oceny pozwoliły na odwrócenie ról tradycyjnie przypisanych nauczycielowi i uczniowi. Dzieci nie obawiały się wytknąć nauczycielce braku precyzji w formułowaniu komentarzy. Wykazywały się przy tym wnikliwością, świadczącą o dużym zaangażowaniu w proces doskonalenia własnych wytworów (por. przykłady 1 i 2). W odpowiedziach nauczycielki wyraźnie widoczne są natomiast starania o to, aby okazać szacunek dla opinii uczniowskich oraz życzliwość i aprobatę wobec wychowanków. Dzięki kartom dzieci mogły przekazać nauczycielce bardzo osobiste uwagi, których prawdopodobnie nie odważyłyby się wygłosić publicznie (por. przykłady 3 i 4).

Przedstawione w tabeli nr 1 zestawienie ocen, zamieszczonych na kartach samooceny ucznia i oceny nauczyciela, przekonuje, że uczniowie klasy eksperymentalnej w miarę dobrze opanowali ujęte w kolejnych rubrykach umiejętności konieczne do zbudowania fortunnych tekstów opisu. Ponad połowę samoocen i ocen nauczyciela stanowią oceny dodatnie, natomiast oceny negatywne nie przekraczają 10%. Można również zauważyć, że dzieci chętniej niż nauczyciel korzystały z oceny neutralnej. Myślę, iż ma to swoje uzasadnienie w tym, że uczniowie w przypadku wątpliwości chętnie „zasłaniaли się” tą oceną. Niektórzy z nich – określając, że pewne umiejętności opanowali „tak sobie” – czuli się w swoim przekonaniu zwolnieni z dogłębszego analizowania własnych osiągnięć. Wielu oceniało siebie neutralnie, w obawie, że jednoznaczne uznanie własnych umiejętności za dobre nie wytrzyma próby w konfrontacji z oceną nauczycielki. Można jednak założyć, że większość dzieci, rzeczywiście była przeświadczona o tym, iż poziom ich umiejętności nie jest jeszcze wystarczająco dobry.

**Tabela 1. Zestawienie ocen zamieszczonych na kartach samooceny ucznia i oceny nauczyciela**

|                 | Uczeń  |       | Nauczyciel |       |
|-----------------|--------|-------|------------|-------|
|                 | Liczba | proc. | Liczba     | proc. |
| Oceny dodatnie  | 297    | 54,4% | 331        | 60,6% |
| Oceny neutralne | 203    | 37,2% | 161        | 29,5% |
| Oceny ujemne    | 46     | 8,4%  | 54         | 9,9%  |
| Oceny ogółem    | 546    | 100%  | 546        | 100%  |

Z serii doświadczeń nabywanych w sytuacjach klasowo-lekcyjnych uczeń wyprowadza samoocenę. Nierzetelna i na ogół jednostronna diagnoza osiągnięć, nierzadko ograniczona wyłącznie do stopnia szkolnego, może mieć większy wpływ na samoocenę dziecka niż jego faktyczne umiejętności. Uczeń, który nie docenia należycie swoich możliwości, łatwo traci motywację do pracy nad doskonaleniem określonych umiejętności.

W tabeli nr 2 zawarto porównanie ilościowe zbieżności w ocenie nauczyciela i samoocenie ucznia. Na uwagę zasługuje fakt, że przeszło połowa ocen wystawionych przez ucznia jest zbieżna z ocenami nauczyciela. Znaczy to, że uczniowie w dużym stopniu są świadomi własnych, rzeczywistych umiejętności. Liczba ocen rozbieżnych wskazuje, że tylko ok. 20% uczniów zbyt wysoko ocenia swoje umiejętności. Podobna liczba osób nie docenia własnych osiągnięć, natomiast zaledwie 4,4% stanowią oceny diametralnie rozbieżne. Można zatem przypuszczać, że dzięki metodom autoregulacyjnym i nawiązaniu dialogu z nauczycielem uczniowie utrwalili w sobie poczucie własnej skuteczności, które S.G. Paris i L.R. Ayres definiują jako poczucie kompetencji i przekonanie o własnej umiejętności osiągnięcia konkretnego wyniku [Paris, Ayres 1997, 119]. Ocena rezultatów kształcenia staje się bardziej rzeczywista, ponieważ odwołuje się do bogatszego zestawu różnorodnych sposobów oceniania procesu uczenia się uczniów, ich osiągnięć, motywacji i postaw.

**Tabela 2. Porównanie zbieżności samooceny ucznia i oceny nauczyciela**

|  | Liczba | proc. |
|--|--------|-------|
| <b>Samoocena ucznia zgodna z oceną nauczyciela</b> | 310    | 56,8% |
| samoocena wyższa od oceny nauczyciela              | 102    | 18,7% |
| w tym: duża rozbieżność                            | 24     | 4,4%  |
| samoocena niższa od oceny nauczyciela              | 134    | 24,5% |
| w tym: duża rozbieżność                            | 18     | 3,3%  |

Zastosowanie kart samooceny ucznia i oceny nauczyciela niewątpliwie oddziaływało na ten szczególny rodzaj dyskursu edukacyjnego, jaki zachodzi między nauczycielem a uczniem za pośrednictwem tekstów szkolnych. Osiągnięte dzięki dialogowi prowadzonemu między uczniem i nauczycielem otwarcie się na drugą osobę przydało nauczaniu głębszego, interpersonalnego wymiaru i poprawiło jakość diagnozowania osiągnięć szkolnych.



## Bibliografia

- Bula D., Niesporek-Szamburska B., 2000, *Próba dialogu nauczyciela z ucznia na przykładzie recenzji prac uczniowskich oraz opisów*, [w:] „Język w przestrzeni edukacyjnej”, pod red. R. Mrózka, Katowice, s. 125-128.
- Gis A., 1994, *Strumień świadomości. O języku nauczycieli*, „Polonistyka” nr 4, s. 295-300.
- Niemierko B., 1993, *Diagnostyka dydaktyczno – wychowawcza (pedagogiczna)*, [w:] „Encyklopedia pedagogiczna”, pod red. W. Pomykały, Warszawa, s. 96.
- Paris S.G., Ayres L.R., 1997, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa, s. 119.
- Putkiewicz E., 1990, *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa, s. 165.
- Skowronek B., 1992, *Akty mowy nauczyciela, czyli o związkach gadulstwa i (pseudo)metody*, „Polonistyka” nr 6, s. 359-364.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno – językowa*, Kraków.
- Rittel S., 1996, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego*, [w:] „Dyskurs edukacyjny”, pod red. T. Rittel, Kraków, s. 32.
- Rostańska E., 1999, *Wymiana znaczeń między nauczycielem i uczniem w komunikacji werbalnej*, [w:] „Problemy edukacji lingwistycznej”, pod red. M.T. Michalewskiej, Katowice, s. 110.
- Wróblewski M., 1998, *Uwarunkowania kompozycyjne tekstu udanego*, [w:] „Studia pragmalingwistyczne 2: Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej”, pod red. J. Porayskiego-Pomsty i J. Podrackiego, Warszawa, s. 201.