

Od redakcji

Przez całe życie każdy z nas podlega ocenie i sam ocenia. Od wczesnego dzieciństwa oceniają nas rodzice, w szkole podlegamy ocenom nauczycieli, w pracy nasze działania są oceniane przez współpracowników i przełożonych, a w życiu rodzinnym przez najbliższych. Tak samo my oceniamy zachowania swoich współpracowników i nie jesteśmy w stanie powstrzymać się od oceny bliskich. Ocenianie w szkole ma jednak zupełnie inny wymiar.

Każdy z nas pamięta podstawowe pytanie dotyczące osiągnięć szkolnych: Co dostałaś?/-eś?, czyli jaką ocenę, stopień wyrażony cyfrą przyniosłaś/-eś ze szkoły...

W artykule rozpoczynającym niniejszy numer Autorka stwierdza, że *wartość oceniania, zwłaszcza w procesie uczenia się, polega na pomaganiu w określeniu poziomu opanowania założonych umiejętności, zgromadzonej wiedzy i jednoczesnym wskazaniu sposobów na poczynienie postępów.*

Pojęcie „ocenianie kształtujące” pojawiło się w polskiej rzeczywistości edukacyjnej na początku XXI wieku jako niezbyt szczęśliwie tłumaczenie wyrażenia *formative assessment*. Ocenianie kształtujące to system organizacji procesu edukacyjnego, koncepcja, metoda sprzyjająca uczeniu się, nauczaniu, rozwojowi.

Artykuły zawarte w tym numerze stanowią próbę odpowiedzi na pytanie o sam proces oceniania kształtującego, wspomagającego, wspierającego, jak też o jego elementy: informację zwrotną, pytania kluczowe, kryteria oceniania wypracowywane wspólnie z uczniami... Staramy się odpowiedzieć również na inne pytania – o trudności stojące na drodze do wprowadzania oceniania kształtującego w szkole, rolę dyrektora w procesie, możliwości wykorzystania OK w pracy metodą projektu.

Przedstawiamy przykłady skutecznego zastosowania oceniania kształtującego w szkole w Polsce i w Niemczech, zamieszczamy pomocną bibliografię i recenzję książki ostrzegającej przed pułapkami oceniania. W dziale poświęconym współczesnym technologiom polecamy narzędzie ułatwiające ocenianie, a na koniec uregulowania prawne w zakresie tematu.

Oddajemy zatem w Państwa ręce numer w całości poświęcony ocenianiu kształtującemu – idei, filozofii, metodzie jak najbardziej właściwej dla rozwoju uczniów uczących się przecież przez całe życie.

Zapraszamy do lektury...

Teorie i badania

Dr Grażyna Czetwertyńska

Co kształtuje ocenianie kształtujące? 2

Marta Choroszczyńska

Nauczyciel ocenia... 8

Tomasz Garstka

Funkcje i formy informacji zwrotnej 13

Magdalena Pater

Strategie i techniki OK 19

Nauczanie i uczenie się

Wojciech Papaj

Dydaktyczne aspekty oceniania kształtującego 25

Małgorzata Nowak

Rola dyrektora we wdrażaniu oceniania kształtującego w szkole 30

Lidia Pasich

Dlaczego sztuka pytania jest sztuką myślenia? 39

Elżbieta Tołwińska-Królikowska

Ocenianie kształtujące w metodzie projektu 45

Dobra praktyka

Beata Kossakowska

Znam pewną szkołę OK... 53

Beata Franczuk

Kropla drąży kamień, czyli jak przekonać się do OK 61

Dorota Dębska, Aneta Kaczor, Beata Poryszewska

Szkoła Podstawowa im. Władysława Jagiełły w Śladowie jest OK! 65

Małgorzata Rostkowska

W drodze do oceniania kształtującego 69

Samokształcenie

Anna Bakierzyńska

Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2006-2014 na temat: Ocenianie kształtujące 75

Ewa Kędracka-Feldman

Książki warte polecenia: Tadeusz Tyszka, Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji 77

Technologie informacyjno-komunikacyjne

Ewa Kędracka-Feldman

RUBRIC jako narzędzie komunikacji w procesie oceniania 79

Prawo oświatowe

Bogusław Tundzios

Ocenianie po nowemu nieco 84



Co kształtuje ocenianie kształtujące?

Dr Grażyna Czetwertyńska

Ocenianie uczniów to dla bardzo wielu nauczycieli najmniej lubiana część ich pracy. Często wskazują oni konieczność oceniania, czyli decydowania o liczbie punktów lub końcowej ocenie dla ucznia, jako trudne, niewdzięczne zadanie. Dotyczy to nauczycieli wszystkich poziomów nauczania.

Nauczyciele nie lubią oceniać

Profesor Jerzy Axer w swoim wykładzie skierowanym do nauczycieli i studentów Laboratorium Edukacyjnego MISH¹ przyznał, że ocenianie to jedna z najbardziej przykrych sytuacji w uprawianiu nauczycielskiego zawodu. Szczególnie trudne wydaje się wówczas, gdy nie da się wskazać obiektywnie poprawnych lub niepoprawnych elementów pracy, gdy nauczyciel nie znajduje się w dosyć dla siebie komfortowej roli osoby, która przytępiała ucznia na technicznych błędach, pomyłkach lub brakach. Tylko wówczas jest stosunkowo łatwo. Zwłaszcza w humanistyce często znajdujemy się w sytuacji, gdy duże jest ryzyko subiektywizmu, pomyłek i niesprawiedliwości. Wiele zależy od nauczycielskiej wrażliwości, ciekawości, inteligencji, ale też upodobań, poglądów, wiedzy ogólnej. Wszystko to sprawia, jak stwierdza Jerzy Axer, że nie ma takiej możliwości, aby ocenianie pracy humanistycznej mogło przebiegać zgodnie z obiektywną procedurą niezależną od osoby oceniającego².

Nauczyciele przyznają też, że nie potrafią oceniać. W ich opiniach o własnych słabych stronach, zebranych w badaniu uczestników akcji Szkoła z Klasą, brak umiejętności oceniania znalazł się

w czołówce zaraz po innych brakach metodycznych i trudnościach w radzeniu sobie z problemami wychowawczymi³.

Ocenianie, a właściwie punktowanie osiągnięć uczniów jest też, zdaniem nauczycieli, poważnym utrudnieniem dla tworzenia przyjaznej atmosfery w klasie i kształtowania dobrych relacji nauczycieli z uczniami i pomiędzy uczniami. W tych relacjach pojawia się strach, niechęć, zazdrość. Zamiast zaufania jest gra i fasz, próby udawania i ukrywania niewiedzy lub niezrozumienia. Poszukiwanie przez uczniów sposobów na przetrwanie zastępuje wysiłki skierowane na pozytywne działania służące uczeniu się⁴.

Czy to oznacza, że w szkole możemy całkowicie zrezygnować z wyrażania opinii o postępach uczniów? Z pewnością nie. Wartość oceniania, zwłaszcza w procesie uczenia się, polega na pomaganiu w określeniu poziomu opanowania założonych umiejętności, zgromadzonej wiedzy i jednoczesnym wskazaniu sposobów na poczynienie postępów.

¹ Axer J. *Jak trudno jest oceniać w humanistyce* [w:] *Oceniać, aby uczyć*, Program Prometeusz, Biblioteka Prometeusza nr 5, OBTA UW, Warszawa 2005, s. 7.

² Op. cit., s. 12.

³ Czetwertyńska G. *Akcja społeczna „Szkoła z klasą”. Plany, oczekiwania, reakcje*, Bookmark, Warszawa 2013, s. 87.

⁴ Por. Hubertus von Schoenebeck, *Szkoła z ludzką twarzą*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 54-55.

Ocenianie kształtujące w Polsce: ponad 10 lat starań

Dla wielu nauczycieli przygoda z ocenianiem kształtującym zaczęła się w 2003 roku w trakcie warsztatów organizowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) w Borkowie. Grupa nauczycieli z programu Szkoła Ucząca Się poznała zasady oceniania określanego jako kształtujące. Definicja oceniania kształtującego, nazywanego w skrócie OK, zaczerpnięta została ze źródeł brytyjskich. Ocenianie kształtujące to przede wszystkim proces poszukiwania sposobów określenia, na jakim etapie uczenia się są uczniowie, co mają robić dalej i jak najlepiej powinni to zrobić. Bieżące rozpoznawanie poziomu realizacji celów uczenia się i dopasowywanie do jego wyników sposobów organizacji procesu kształcenia odbywać się powinno we współpracy uczniów z nauczycielem, co determinuje znaczenie dwukierunkowej informacji zwrotnej. Na takich założeniach opierała się wieloletnia, systematyczna działalność polskich propagatorów idei OK⁵.

Sformułowano najważniejsze zasady, które stały się podstawą do tworzenia materiałów metodycznych i kursów przygotowujących nauczycieli do pracy metodą OK.

Ocenianie kształtujące:

- jest ściśle powiązane ze skutecznym planowaniem,
- uwzględnia sposób, w jaki uczniowie się uczą,
- jest istotne podczas realizacji całego procesu dydaktycznego – od planowania po końcową ocenę osiągnięć,
- opiera się na najlepszych zasadach dydaktyki,
- sprzyja budowaniu dobrych relacji w klasie szkolnej,
- wpływa na motywację ucznia,
- wymaga precyzyjnego określenia kryteriów sukcesu,
- zapewnia uczniom konstruktywne wskazówki, jak mogą poprawić swoją pracę i w jaki sposób mogą się rozwijać,
- uczy oceny koleżeńskiej i samooceny,

⁵ Na stronach CEO znajduje się informacja, że w ciągu pierwszych 5 lat od czasu warsztatu w Borkowie w kursach CEO na temat OK wzięło udział 1100 nauczycieli, do 2011 roku CEO przeprowadziło 750 szkoleń rad pedagogicznych, w kilku szkołach przeprowadzono pilotażowe wprowadzanie OK, kolejne 404 szkoły wzięły udział w specjalnym programie Szkoły Uczącej Się OK. To przykłady działań jednej tylko organizacji pozarządowej promującej ocenianie kształtujące w Polsce.

- jest właściwe na każdym etapie kształcenia i w stosunku do każdego ucznia⁶.

W 2006 roku z inicjatywy CEO wydano dwie książki: „Jak oceniać, aby uczyć” i „Ocenianie kształtujące w praktyce”. Pierwsza z nich to przekład pracy angielskich propagatorów i badaczy P. Blacka, Ch. Harrisona, C. Lee, B. Marshalla, D. Wiliama „Assessment for Learning. Putting into Practice”, uzupełniony o pierwsze opinie i relacje polskich nauczycieli stosujących OK. Druga publikacja autorstwa Danuty Sterny już w całości odnosi się do polskich doświadczeń. Jeśli do tych działań dodać liczne konferencje, studia podyplomowe, badania, kampanie dla przedstawicieli organów prowadzących, dyrektorów, rodziców, publikacje w prasie, stronę internetową CEO bogatą w materiały do wykorzystania, można uznać za uprawnione przekonanie Danuty Sterny, że trudno znaleźć w Polsce nauczyciela, który nigdy nie słyszał o ocenianiu kształtującym⁷. Równoległe z działaniami CEO idea OK rozpowszechniana jest także przez inne organizacje, placówki kształcenia nauczycieli, uczelnie, instytucje oświatowe i osoby odpowiedzialne w Polsce za politykę edukacyjną.

Ważne dowody potwierdzające skuteczność oceniania kształtującego

Mamy wiele przekonujących dowodów na to, że ocenianie kształtujące rzeczywiście wspiera proces nauczania-uczenia się. W 2006 roku opublikowano przetłumaczony na język polski raport OECD „Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej”⁸. Ocenianie kształtujące definiowane jest w nim jako częste interaktywne ocenianie wiedzy i postępów ucznia, mające na celu określenie potrzeb związanych z uczeniem się i przystosowanie do nich nauczania. Raport podkreśla, że OK jest jedną z najważniejszych kiedykolwiek badanych interwencji edukacyjnych. Stanowi on dobre źródło informacji o literaturze przedmiotu i doświadczeniach

⁶ <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/czym-jest-ok/o-oceniu-kształtującym>

⁷ <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/historia-ok-w-polsce-ocznicy-danuty-sterny>

⁸ Publikacja wydana po raz pierwszy przez OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) w 2005 r. w języku angielskim: *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classroom*, wydana po polsku przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006.

z zastosowania oceniania kształtującego w szkołach w Kanadzie, Danii, Anglii, Finlandii, Australii, Nowej Zelandii, Szkocji i Włoszech.

W 2013 roku ukazała się w Polsce kolejna publikacja OECD: „Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce”⁹. Znalazł się w niej obszerny rozdział autorstwa D. Williama poświęcony ocenianiu kształtującemu: „Rola oceniania kształtującego w skutecznych środowiskach uczenia się”. Autor przedstawia w nim, jak wypracowane w ciągu ostatnich ponad 40 lat przez naukowców z różnych krajów podejście do oceny kształtującej może być wykorzystywane w ramach szerszej całościowej struktury, na której można oprzeć zmiany w procesie nauczania-uczenia się. Zgodnie z prezentowaną analizą ocena pełni rolę łącznika pomiędzy nauczaniem a uczeniem się.

Jeśli ocenianie kształtujące ma być łącznikiem, to kluczowe zagadnienie stanowi dwukierunkowa informacja zwrotna: od ucznia do nauczyciela i od nauczyciela do ucznia. Odwołując się do badań J.F. Crooksa, autor publikacji podkreśla, że system szkolnego oceniania nie był dobrze wykorzystywany w uczeniu się i nauczaniu, ponieważ dominująca funkcja sumująca – wystawianie ocen, czyli określanie, w jakim stopniu uczeń przyswoił wiedzę, blokuje wartościową informację zwrotną.

Badacze podejmowali liczne próby określenia wartości udzielanej informacji zwrotnej. Efekt odpowiedniej informacji zwrotnej rósł wraz z jej jakością. Słabsze informacje zwrotne, gdy uczniowie otrzymują tylko stopień, co pozwala zorientować się jedynie, jaki wynik uzyskali i jak się lokują na przykład na tle kolegów albo po prostu na skali ocen, dają efekt bardzo słaby. Jeśli informacji towarzyszy komunikat dotyczący poprawnych rozwiązań, siła efektu rośnie znacząco. Podobnie dzieje się, gdy uczniowie dostaną dodatkowo krótkie wyjaśnienie oraz sugestie, co powinni zrobić, by poprawić wynik. Czterokrotnie wyższy standaryzowany efekt uzyskuje się dopiero wtedy, gdy zastosowana jest silna ocena kształtująca, czyli informacja na temat poprawnych

odpowiedzi, wyjaśnienie na temat popełnionych błędów i braków, informacja na temat konkretnych działań, jakie należy podjąć, by poprawić wynik¹⁰.

Z bardzo wielu badań wynika, że nie zawsze i nie każda informacja zwrotna jest jednakowo skuteczna, ale w zasadzie zawsze ocena kształtująca stanowi istotną wartość w procesie nauczania-uczenia się. Jest kluczowa dla jakości decyzji podejmowanych w tym procesie. Aby mogła dobrze spełniać tę rolę, powinna, zdaniem D. Williama, obejmować kilka podstawowych strategii działania¹¹:

- zrozumienie i uzgodnienie pomiędzy uczniami a nauczycielem celów uczenia się (intencji) oraz kryteriów sukcesu,
- organizowanie działań w zespole uczących się, które pomogą zgromadzić dowody, że uczenie się ma miejsce,
- zapewnienie właściwej informacji zwrotnej,
- aktywizacja uczniów, aby uczyli się od siebie wzajemnie,
- aktywizacja uczniów jako właścicieli swojego uczenia się.

Dodatkowych argumentów wzmacniających przekonanie o wartości OK dostarcza lista najbardziej skutecznych strategii w nauczaniu, sporządzona przez J. Hattiego. Na tej liście bardzo wysoko w rankingu 138 najbardziej efektywnych poczynań związanych z nauczaniem znalazły się w czołówce, oprócz samego OK, liczne strategie mocno z nim powiązane. Lista rankingowa powstała w wyniku 800 metaanaliz badań naukowych¹².

Z czego nie wolno rezygnować, czyli elementy sine qua non oceniania kształtującego

Kiedy już zatem damy się przekonać, że warto stosować ocenianie kształtujące, powinniśmy także oprócz ogólnych jego cech dobrze znać, rozumieć i stosować elementy, które się na nie składają. Nie są to żadne tajemnicze, nieznanne nauczycielom sposoby pracy z uczniami. Ich siła i wartość bierze się z wzajemnego powiązania i jednoczes-

⁹ Dumont H., Instance D., Benavides F. [red.] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Publikacja wydana po raz pierwszy przez OECD w 2010 r. pod tytułem *Educational Research and Innovation. The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, wydana po polsku przez Wolters Kluwer Polska ze wstępem A. Janowskiego, Warszawa 2013.

¹⁰ Op. cit., s. 225.

¹¹ Op. cit., s. 241.

¹² Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge 2008.

nego dokładnego stosowania. Każdy z elementów z osobna wprowadzony w nauczaniu może pomóc, ale dopiero zaangażowanie nauczyciela i uczniów w korzystanie z całości koncepcji stanowi prawdziwą siłę i przyczynia się do tworzenia skutecznego środowiska uczenia się.

1. Przede wszystkim planowanie i formułowanie celów. Nauczyciel powinien stawiać cele, uwzględniając swoją wiedzę o uczniach i formułować je w języku dla uczniów zrozumiałym. Może z uczniami omawiać, a nawet „negocjować” cele. Dotyczy to zwłaszcza celów szczegółowych, odnoszących się do danej lekcji lub działania. Ułatwia to uczniom zrozumienie, czego i dlaczego będą się uczyć, a w rezultacie ułatwia też później samodzielne rozpoznanie, czy istotnie cel osiągnęli.
2. Z celami wiążą się kryteria wykonania zadań i sposoby ich zastosowania do oceny efektów kształcenia. Uczniowie od początku pracy nad danym zagadnieniem, problemem, działem powinni wiedzieć, po czym poznają, że wykonali poprawnie zadania, a ich wiedza i umiejętności pozwalają uznać, że się nauczyli. Ten element bywa umownie nazywany NaCoBeZu (na co będziemy zwracać uwagę, na czym nam zależy).
3. Kluczowy element OK, czyli silna (według terminologii Dylana), efektywna informacja zwrotna przekazywana uczniom, musi składać się z informacji na temat, co uczeń wykonał dobrze, co trzeba jeszcze poprawić, nad czym popracować, jak poprawić i jaki kolejny krok wykonać, aby rozwijać umiejętności. Informacji zwrotnej na temat tego, jak postępuje uczenie się, na ile skuteczne są podjęte kroki, jak radzą sobie uczniowie, potrzebuje też nauczyciel, aby móc na jej podstawie planować swoje dalsze działania w klasie. Oto niektóre cechy efektywnej informacji zwrotnej:
 - dostarcza konkretnych dowodów na postęp w uczeniu się, w odróżnieniu od mało efektywnej informacji, która zawiera ogólne stwierdzenia w rodzaju „postaraj się lepiej”, „dobrze zrobione”, „ta praca jest słaba”,
 - pomaga ocenić bieżący rezultat, zestawiając go z pożądanym efektem końcowym,
 - pojawia się w porę jako wzmocnienie w działaniu w toku, nie jest odraczana na czas, kiedy uczeń już nie pamięta, czego dotyczy (prace oddawane wraz z oceną po wielu dniach),
- jest stosowana możliwie często,
- wyrażona w sposób opisowy, możliwie dokładnie odnosi się do wszystkich poprawnie i niepoprawnie wykonanych elementów, pokazuje sposób wykonania, nie zawiera określeń wartościujących, niestanowiących wskazówki, a jedynie wycenę: „wspaniale”, „źle”, „słabo”,
- pozwala uczniom osiągnąć niezależność w działaniu – wiedzą, co mają dalej zrobić, a nie pozostawia ich tylko z przekonaniem, że coś zrobili dobrze lub źle, albo lepiej lub gorzej niż inni, co w rezultacie czyni ich zależnymi, oczekującymi na ocenę, czy już umieją¹³.
4. Stała współpraca z rodzicami oraz czas na dyskusję z uczniami i refleksję na temat uczenia się, tworzenie sprzyjającej atmosfery w klasie pozwala na uczynienie z uczenia się wspólnego zadania dla całego środowiska. Powinno to być środowisko, w którym rywalizację i ranking zastępuje współdziałanie i wzajemne wspieranie.
5. Pytania stawiane w procesie uczenia się powinny być formułowane tak, aby skłaniały do myślenia. Nauczyciel przygotowuje kluczowe pytania, dzięki którym można rozpoznać, czy uczeń istotnie rozumie poznawane zagadnienie, umie zastosować nowe wiadomości i umiejętności w szerszym kontekście. Sami uczniowie też mogą formułować takie pytania, a następnie wspólnie poszukiwać na nie odpowiedzi. Im ciekawsze pytania, tym silniejsza jest motywacja uczniów i szansa na ich zaangażowanie.
6. Zgodnie z ideą OK ogromnie ważny jest udział w pracy na lekcji wszystkich uczniów. Aby dać im taką możliwość, stosuje się pewne reguły dotyczące sposobu zadawania pytań. Uczniowie nie podnoszą ręki, a pytanie kieruje się do wszystkich, dając odpowiednio dużo czasu na namysł albo skonsultowanie odpowiedzi z kolegą. Nauczyciel pyta, a jeszcze lepiej prowadzi rozmowę ze wskazywanymi, nie ze zgłaszającymi się uczniami, co pozwala utrzymać uwagę uczniów. Najlepiej, jeśli rozmowa dotyczy pytań otwartych, a uczniowie mogą swobodnie, bez strachu przed kompromitacją wypowiadać swoje opinie, prezentować pomysły i rozwiązania. Bez strachu, bo nie są karani za błędne

¹³ Na podstawie: Wiggins G. *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1998, s. 49.

odpowiedzi. Niepoprawna lub nieprecyzyjna odpowiedź jest pretekstem do poszukania lepszego rozwiązania, udzielenia wskazówek lub dodatkowych wyjaśnień przez kolegów lub nauczyciela.

7. Możliwie często w toku pracy uczniów stosowana jest ocena koleżeńska i samoocena, kiedy uczniowie sami weryfikują rezultaty, porównując je z celami NaCoBeZu. Koleżeńska ocena powinna też mieć cechy poprawnej informacji zwrotnej, czyli zawierać informacje o dobrze wykonanych elementach pracy, ewentualnych brakach, i dobre rady, jak uzupełnić braki lub jak poprawić pracę.

Jak łatwo ulec złudzeniom...

Nauczyciele, którzy spotykają się z ideą oceniania kształtującego, bardzo często stwierdzają, że przecież oni od dawna je stosują. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są przekonani, że udzielają pełnej informacji zwrotnej, przecież od dawna opracowują oceny opisowe, w których wskazują mocne i słabe strony uczniów. Nie stawiają też stopni, jak w OK. Czymże jest jednak nagradzanie stoneczkami, serduszkami, gwiazdkami i karanie ich brakiem? Opisywanie na koniec roku lub semestru osiągnięć uczniów także nie spełnia warunków oceniania kształtującego, choćby tylko z tego powodu, że jest aktem jednorazowym i nie towarzyszy procesowi uczenia się, ale go podsumowuje, kończy pewien etap.

Także ci z nauczycieli, którzy sporządzają na użytek uczniów obszernie opinie na temat ich prac, zawierające głównie informacje o popełnionych błędach i brakach, wbrew pozorom nie stosują się do reguł OK. Jeśli nie znajdują czasu na omówienie z uczniami celów albo traktują tę czynność jako zbędną, albo uważają uczniów za nieprzygotowanych do samodzielnego śledzenia własnych postępów lub postępów kolegów, także są daleko od idei oceniania kształtującego.

CEO, podsumowując lata współpracy z nauczycielami wprowadzającymi zasady nauczania zgodne z OK, podjęło próbę rozpoznania¹⁴, co udaje im się rzeczywiście realizować, a co pozostaje w sferze

wprawdzie teoretycznie akceptowanych, ale rzadko rzeczywiście wprowadzanych sposobów pracy. Nauczyciele podkreślali, że bardzo trudno jest uwzględniać wszystkie elementy oceniania kształtującego, bo jest to znacznie więcej niż tylko ocenianie, to całościowe podejście do procesu kształcenia. Trudno je dobrze realizować i w dodatku taka praca pochłania mnóstwo czasu. Nawet zdając sobie sprawę ze znaczenia informacji zwrotnej, udzielają jej niekoniecznie zgodnie z regułami OK. Myli im się ocena podsumowująca z kształtującą, a informacja zwrotna zawiera głównie listę braków i błędów, które popełnili uczniowie. Tłumacząc się brakiem czasu, rezygnują z doszukiwania się pozytywnych elementów pracy ucznia, czasem uzasadniają, że jeśli coś nie zostało wskazane jako błąd, to oznacza, że jest wykonane poprawnie. W ten sposób pozostają tropicielami błędów ucznia, a nie udzielającymi pożytecznych wskazówek uczącym się. Z taką sytuacją godzą się i uczniowie, i ich rodzice, ciągle oczekujący stopni, za które mogą pochwalić lub zganić swoje dziecko, znacznie częściej pytający „Co dostałeś?” niż „Czego się dziś nauczyłeś?”. Bardzo trudno jest wyjść z rutynowych działań i porzucić przyzwyczajenia. Niektórzy nauczyciele zniechęcają się po pierwszych próbach, zwłaszcza jeśli nie otrzymują wsparcia otoczenia, jeśli działają samotnie, a nie w zespole, i bez udziału dyrektora placówki.

Nie tylko dobra informacja zwrotna jest trudna. Za jeszcze trudniejsze uważają zadawanie pytań kluczowych i tworzenie w klasie atmosfery sprzyjającej przejmowaniu przez uczniów odpowiedzialności za własne uczenie się.

Z drugiej jednak strony zauważają korzyści ze stosowania OK. Cieszy ich, że uczniowie korzystają z wiedzy o celach i kryteriach wykonania zadania, że mogą współdzielić z uczniami odpowiedzialność za efekt, a to z kolei wzmacnia ich wewnętrzną motywację.

Najtrudniej jest dokonać zmiany w mentalności wszystkich zainteresowanych, którym wydaje się, że już pracują zgodnie z regułami OK, tymczasem mają jeszcze wiele do zrobienia. Po prostu nie da się od razu stworzyć idealnego kompleksowego systemu, ale z pewnością warto próbować i nie zniechęcać się.

¹⁴ www.ceo.org.pl/ok

OK na przyszłość i wobec innych pomysłów na motywowanie uczniów

Można powiedzieć, że OK jest na tyle już zadowalające w wielu środowiskach entuzjastów tego podejścia, że ma szansę wpływać na sposób pracy nauczycieli. Pewnie ciągle trzeba jednak pracować nad popularyzacją idei, doskonaleniem umiejętności nauczycieli, przygotowaniem dobrych narzędzi, technik, rozwiązań prawnych i organizacyjnych wspierających wprowadzanie oceniania kształtującego w polskich szkołach.

Zwolennikom metody przychodzi czasem zmierzyć się także z pogodzeniem jej z szukającymi miejsca w edukacji nowymi pomysłami, jak na przykład grywalizacją. Grywalizacja (ang. *gamification*), tłumaczona także jako gryfikacja lub gamifikacja, to świadome i celowe zastosowanie mechanizmów i technik wykorzystywanych podczas projektowania gier w celu zwiększania zaangażowania, lojalności, modyfikowania zachowań i przyzwyczajień¹⁵.

Pojawiający się w szkoleniach biznesowych pomysł wykorzystania zainteresowania grami dla zwiększenia motywacji uczących się pojawił się też w kontekście pracy z klasą szkolną.

Z jednej strony grywalizacja w nauczaniu stawia sobie podobne cele jak ocenianie kształtujące. Tu również przez zamianę nauki w zabawę, grę (najczęściej komputerową) chodzi o zwiększenie zaangażowania uczniów w proces uczenia się. Co więcej – podczas gry też zwykle na bieżąco śledzi się rezultat (uczenia się) i natychmiast uzyskuje informację zwrotną oraz ponosi konsekwencje podejmowanych decyzji. W dobrze zaprojektowanej grze edukacyjnej z góry znane są reguły i cele, podobnie jak kryteria sukcesu w OK. W dodatku tam, gdzie w ocenianiu kształtującym występuje omawianie i negocjowanie celów, w grze uczniowie mogą sami wybierać i stawiać sobie wyzwania. Można też tak zaplanować grę, żeby konieczna była współpraca i budowanie kontaktów z innymi graczami. Podobnie jak w przypadku oceniania kształtującego, uczniowie uczą się wówczas od siebie wzajemnie. Uczą się też dzielenia zadań i pełnienia ról w zespole, zaufania i odpowie-

dzialności. Czy to oznacza, że zastosowanie specjalnie skonstruowanych komputerowych gier edukacyjnych idealnie wpasowuje się w koncepcję pracy zgodnej z regułami OK? Niezupełnie tak jest. Grywalizacja bazuje na potrzebie rywalizacji i zabawy, która uczniom nie kojarzy się ze szkołą, ale z ich ulubionym sposobem spędzania czasu po szkole. Zgodnie z ideą OK istotna jest współpraca, a nie rywalizacja (nawet nie konkurencja zespołowa). Trzeba jednak przyznać, że pod pewnymi względami da się oba podejścia pogodzić i wykorzystać w działaniu. Warto jednak zadbać, by wykorzystywane gry były bardzo dobrej jakości, nie tylko ciekawe, ale też skutecznie prowadzące do realizacji celów edukacyjnych.

Ocenianie kształtujące kształtuje szkołę

Najprościej byłoby stwierdzić, że ocenianie kształtujące zawdzięcza swoją nazwę temu, że przyczynia się do formowania ucznia, pomaga mu samodzielnie i przy pomocy nauczyciela zdobywać wiedzę i umiejętności. Jednak dopiero zastosowane w pełni, z uwzględnieniem wszystkich kluczowych elementów, może zmienić pracę całej placówki, a nawet sposób myślenia o szkole, która tak zorganizowana staje się miejscem, gdzie uczniowie samodzielnie budują swój system wiedzy, doświadczają i odpowiedzialnie działają, cały czas mogą liczyć na pomoc towarzyszących im w tym procesie nauczycieli. Może wówczas ocenianie w rozumieniu podejmowania arbitralnych decyzji wartościujących na temat ucznia, czego tak bardzo nie lubią nauczyciele, zostanie w dużym stopniu zastąpione wspólną z uczniami refleksją nad ich postęпами.

Dr Grażyna Czetwertyńska jest adiunktem na Wydziale „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadziła Laboratorium Edukacyjne MISH UW, była dyrektorką programu Szkoła z Klasą, członkiem zespołu krajowego w badaniu PISA (OECD) w zakresie czytania. Pełniła funkcję dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz eksperta wiodącego w projekcie systemowym MEN ds. podstawy programowej i programów nauczania dla polskich szkół za granicą: Włącz Polskę. Członkini polskiego jury konkursu *European Language Label*. Autorka publikacji na temat metod nauczania i oceniania.

¹⁵ grywalizacja 24.pl



Nauczyciel ocenia...

Marta Choroszczyńska

W artykule przedstawiam rozważania na temat oceniania w szkole i znaczącej roli nauczyciela w tym trudnym procesie. Dokonuję też przeglądu definicji oceniania, skupiając się na odkrywaniu obecnie na nowo ocenianiu kształtującym. Ten typ/styl oceniania, który został uwzględniony w aktualnie obowiązujących rozporządzeniach Ministerstwa Edukacji Narodowej, doskonale wpisuje się w teoretyczny model oceniania szkolnego, zawartego w ideologii zwanej progresywizmem. Nauczyciele, odpowiedzialnie traktując swoje obowiązki zawodowe, stosują się do resortowych dokumentów mających moc prawną. Jednym z nich jest rozporządzenie o ocenianiu, które od 19 kwietnia 1999 zmieniło się wiele razy.

...dla siebie jest się wiecznym uczniem.

Mistrzem nie jest się nigdy, choć ma się go w sobie.

Grzegorz Rogala

Jak trudny jest temat oceniania, niech świadczy chociażby wielość publikacji znanych autorytetów, od prof. B. Niemierki poczynając, a na praktykach szkolnych, czyli nauczycielach, kończąc. Każdy autor, wypowiadając się na ten temat, uwzględnia swoje wieloletnie doświadczenia, przedstawia różne przemyślenia, prowadzi analizy, których wnioski – przekształcone w przyjazne rady – mają w efekcie pomóc uczniowi uczyć się i przekraczać kolejne etapy edukacyjne.

W szkole ocenianie to oczywiście stosowanie procedur, znanych uczniowi i nauczycielowi, które są nastawione na sprawdzanie i ocenianie realizacji celów dydaktycznych oraz wychowawczych, równie ważnych, choć podlegających innym kryteriom oceniania.

Na ogół wyodrębnić można dwa główne cele oceniania:

- cele edukacyjne – gdy ocenianie pomaga stwierdzić, w jakim stopniu uczeń spełnił wymagania programowe i wymagania nauczycielskie,
- cele rozwojowe/spoteczne – gdy ocenianie opisuje rozwój ucznia względem zmian regulowanych normami i zasadami zachowania w szkole.

Zatem można stwierdzić, że ocenianie to przede wszystkim proces gromadzenia informacji przez nauczyciela, to integralna część procesu nauczania i uczenia się oraz przekonanie, że działanie nauczycielskie powinno służyć wspieraniu szkolnej kariery uczniów i ich motywowaniu do dalszych rozwojowych działań.

Nauczyciel, przygotowując się do ocenia-
nia uczniów, musi pamiętać o rozporządzeniach
Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczących:
podstawy programowej kształcenia ogólnego,
klasyfikowania i oceniania oraz nadzoru pedago-
gicznego i obowiązkach szkoły wobec państwa.
To one regulują pracę nauczyciela i, rzecz jasna,
ocenia-
nie.

Żeby swobodnie poruszać się po tej tematyce,
być może warto przypomnieć pojęcia związane
z ocenianiem. Oto one¹:

Sprawdzanie	<ul style="list-style-type: none"> obejmuje czynności gromadzenia i scalania informacji o uczniach i klasie przy pomocy różnych narzędzi oceny efektem sprawdzania jest rozpoznanie poziomu osiągnięć ucznia, skuteczności zastosowanych metod i niwelowanie trudności
Ocenianie	<ul style="list-style-type: none"> proces dochodzenia do opinii o postępach ucznia lub przypisywanie tejże opinii wartości zgodnie z przyjętą skalą
Ocenianie ciągłe/wewnętrzne	<ul style="list-style-type: none"> obserwowanie i systematyczne poznawanie ucznia ocenia- nie w trakcie procesu dydaktycznego, którego celem jest towarzyszenie rozwojowi ucznia
Ocenianie jednorazowe/zewnętrzne	<ul style="list-style-type: none"> ocenia- nie przez osoby, które nie są nauczycielami uczniów celem takiego oceniania jest podsumowanie pewnego etapu edukacyjnego
Ocenianie kształtujące	<ul style="list-style-type: none"> opiera się na wiedzy nauczyciela o uczniu przed rozpoczęciem nauczania i w trakcie nauczania, ma posłużyć do planowania pracy z uczniami, ułatwić dobór właściwej strategii nauczania i uczenia się pozwala uczniowi poprzez informacje uzyskane od nauczyciela przyjąć odpowiedzialność za własny rozwój
Ocenianie sumujące	<ul style="list-style-type: none"> ma na celu stwierdzenie, w jakim stopniu osiągnięcia ucznia, klasy i nauczyciela odpowiadają założonym celom
Wystawianie stopnia	<ul style="list-style-type: none"> jest to określenie, jakiej wartości, zgodnie z kryteriami, odpowiada informacja uzyskana w trakcie oceniania

Umiejętność rozróżniania tych pojęć pomaga
nauczycielowi poruszać się w tej trudnej materii,
a przede wszystkim wybrać, kiedy, co, jak i po co
chce oceniać.

Sukcesem ostatnich lat jest najpierw dostrze-
żenie wartości dla edukacji, a następnie wpro-
wadzenie elementów omawianego w tym arty-
kule oceniania kształtującego do rozporządzenia
o ocenianiu²:

§ 3.1. *Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zacho-
wania ucznia odbywa się w ramach oceniania
wewnątrzszkolnego.*

2. *Ocenianie wewnątrzszkolne ma na celu:*

- 1) *informowanie ucznia o poziomie jego osią-
gnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz
o postępach w tym zakresie,*
- 2) *udzielanie uczniowi pomocy w samodziel-
nym planowaniu swojego rozwoju,*
- 3) *motywowanie ucznia do dalszych postę-
pów w nauce i zachowaniu,*
- 4) *dostarczenie rodzicom (prawnym opieku-
nom) i nauczycielom informacji o postę-*

*pach, trudnościach w nauce, zachowaniu
oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia,*

- 5) *umożliwienie nauczycielom doskonalenia
organizacji i metod pracy dydaktyczno-wy-
chowawczej (...),*

a także do rozporządzenia o nadzorze pedago-
gicznym³, gdzie zapisane są wymagania państwa
wobec szkół. Jednym z nich jest wymaganie 2.
*Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób
sprzyjający uczeniu się.* Na poziomie koniecznym
(D) czytamy:

- *Planowanie procesów edukacyjnych w szkole
lub placówce służy rozwojowi uczniów.*

¹ Za: Niemierko B. [w:] Choroszczyńska M. *Powinności nauczyciela
względem oceniania w szkole. Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwo
RAABE, Warszawa 2006.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia
2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania
i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzia-
nów i egzaminów w szkołach publicznych, z późn. zm.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października
2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 9.10.2009 r.
z późn. zm.

- Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania.
- Informowanie ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój.
- Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.
- Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się.
- Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach.
- Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.

Przedstawione zapisy w skrócie wskazują (...) strategiczne i priorytetowe kierunki działań, które wiążą się z wyzwaniem stojącymi przed współczesnymi społeczeństwami⁴.

Skąd ten zwrot od znanego ogólnie oceniania tradycyjnego?

Warto wrócić tu do przedstawienia modeli teoretycznych oceniania szkolnego⁵, opartego na przeciwstawnych ideologiach edukacyjnych, zaprezentowanych w artykule G. Szyling „Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?”. Wg autorki zestawione komponenty modeli oceniania szkolnego, wyodrębnione z analizy literatury przedmiotu, wyglądają następująco⁶:

Kategoria	Model tradycyjny	Model postępowy
Dominująca ideologia	Transmisja kulturowa	Progresywizm
Podstawy psychologiczne	Behawioryzm i jego modyfikacja	Psychologia poznawcza i społeczna i psychologia rozwoju
Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> • zdefiniowana społecznie • kulturowo dany zasób wiedzy i norm • niekwestionowany charakter 	<ul style="list-style-type: none"> • uwikłanie poznania w czynnik humanistyczny • znaczenie osobistej wiedzy ucznia • problematyczność
Relacja nauczyciel – uczeń	<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie postaw ucznia • dominująca rola nauczyciela • hierarchia oparta na autorytecie 	<ul style="list-style-type: none"> • aktywność ucznia jako uczestnika procesu kształcenia • edukacja oparta na dialogu • partnerstwo
Miejsce oceniania w procesie kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • wyodrębnianie etapów nauczania-uczenia się oraz sprawdzanie osiągnięć 	<ul style="list-style-type: none"> • niemożność rozdzielenia procesu uczenia się i oceniania
Przedmiot oceny	<ul style="list-style-type: none"> • produkt/wynik uczenia się • atrybuty kognitywne (stopień opanowania wiedzy i umiejętności) • zgodność z arbitralnymi standardami poprawności • ścisłe planowanie wyniku – standaryzacja 	<ul style="list-style-type: none"> • proces uczenia się • atrybuty dyspozycyjne (uczniowski potencjał rozwojowy) • postęp ucznia rozumiany jako przechodzenie przez kolejne stadia rozwoju • względna nieprzewidywalność wyniku
Forma oceny	<ul style="list-style-type: none"> • stopień lub inny symbol wg ustalonej skali 	<ul style="list-style-type: none"> • ocena opisowa
Główne techniki oceniania	<ul style="list-style-type: none"> • testy, egzaminowanie, różnicowanie 	<ul style="list-style-type: none"> • portfolio, obserwacja
Zasadnicze funkcje oceniania	<ul style="list-style-type: none"> • selekcja, realizowanie oczekiwań społecznych 	<ul style="list-style-type: none"> • diagnoza zmiany, informacja dla ucznia

W trakcie porównywania modeli oceniania tradycyjnego z postępowym uwidaczniają się obszary różnic i konfliktów. Uczeń chce być traktowany podmiotowo, chce mieć wpływ na ocenianie swoich postępów w nauce i chce otrzymywać informacje, jak ma planować swoje uczenie się, aby obie strony, tj. nauczyciel i uczeń, były zadowolone nie tylko z efektów kształcenia, ale także ze swojej codziennej pracy. Właśnie w ten model wpisuje się jak najbardziej ocenianie kształtujące, które

dr G. Czetwertyńska, promotorka takiego oceniania, nazywa także „stylem nauczania”⁷.

⁴ Ibidem.

⁵ Szyling G. *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* [w:] Klus-Stańska D. [red.] *Dokąd zmierza polska szkoła?* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

⁶ Op. cit., s. 213.

⁷ Czetwertyńska G. *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące* [w:] *Oceniaj, aby uczyć*, Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną UW, Warszawa 2005.

Co tak zbieżnego jest w modelu postępowym i ocenianiu kształtującym?

Na pewno obserwowanie przez nauczyciela, w którym miejscu na osi rozwoju jest uczeń, następnie uwzględnianie pozadydaktycznych aspektów oceniania, w tym branie pod uwagę jego środowiska rodzinnego i społecznego.

Następnie docenienie aktywności własnej ucznia jako uczestnika procesu kształcenia, wypracowanie relacji partnerskich opartych na wzajemnym szacunku. Świadomość, że nie można oddzielić procesu nauczania i uczenia się od oceniania rozumianego jako udzielanie informacji uczniowi zainteresowanemu swoimi postępami i osiągnięciami w nauce. Ważna jest też forma oceny, czyli promowana obecnie ocena opisowa.

Dziś toczy się batalia społeczna, aby uczniowie byli oceniani z uwzględnieniem wyżej wymienionych elementów. Akcja „Szkoła bez stopni” przyniosła pozytywne efekty, bo:

Zgodnie z projektem nowelizacji ustawy o systemie oświaty, od września 2015 roku jedyną formą oceny ucznia w klasach 1-3 ma być ocena opisowa. W klasach 1-3 wszystkie oceny, zarówno bieżące – z klasówek, pracy domowej, aktywności na lekcji – jak i oceny klasyfikacyjne – śródroczne i roczne – mają występować w formie opisowej – tłumaczy Justyna Sadlak z biura prasowego MEN. – Z założeniem ministerstwa jest to, by ocena była informacją zarówno dla ucznia, jak i jego rodziców, o poziomie osiągnięć edukacyjnych ucznia. Powinna pomóc uczniowi w pokonywaniu trudności w nauce poprzez wskazanie błędów przez nauczyciela i sposobów radzenia sobie z trudnościami⁸.

Zdaniem MEN ocena opisowa, zawierająca informacje o tym, co uczeń zrobił dobrze, co i jak powinien poprawić i jak ma się dalej uczyć, pozwoli

efektywniej wykorzystywać informacje zawarte w ocenie oraz pozytywnie wpłynąć na funkcjonowanie ucznia w szkole i jego motywację do nauki⁹.

W akcję przeciwko stopniom szkolnym, oprócz środowisk edukacyjnych, włączyli się także ludzie biznesu. Prof. A. Blikle w wywiadzie dla „Dyrektora Szkoły” mówił: *Stopnie nie tylko nie motywują, a wręcz demotywują. O ich negatywnych efektach po raz pierwszy przeczytałem w książce „Punished by Rewards” amerykańskiego psychologa społecznego Alfiego Kohna. Autor podkreśla, że kary i nagrody – a szkolne stopnie to z pewnością kary i nagrody – nie są jedynie nieskuteczne, lecz wprost przeciwnie¹⁰.*

W takim razie czas zmienić ocenianie, oprócz je na bezpośrednim kontakcie, obserwacji, rozmowie z uczniem, przejrzeniu z autentycznym zainteresowaniem jego portfolio. Takie działanie zbuduje ważną relację między uczniem a mistrzem. Istotną stanie

się funkcja oceny, czyli głównie informacja zwrotna dla ucznia. To ona jest podstawą do diagnozowania stanu zastanego, a jednocześnie diagnozuje zmianę – co należy zrobić dalej...

Uczeń oceniany kształtująco otrzymuje od nauczyciela możliwość samodzielnego poszu-

kiwania wiedzy, ma prawo do popełniania błędów, a błąd staje się pretekstem do pogłębiania procesu nauczania bądź wspólnego uczenia się. Uczenie się na błędach uważane jest za wartościowe, bo zaciekawia i motywuje do zdobywania wiedzy i nowych umiejętności.

Idea oceniania kształtującego opiera się w dużej mierze na autorefleksji ucznia, która jest wspom-

prezentowanie uczniom ich statych postępów w nauce wzmacnia w nich poczucie wartości, wiarę w siebie, w swoje możliwości, w sens podejmowania wysiłku i trudu uczenia się

⁸ <http://m.trojmiasto.pl/news/Nauczanie-początkowe-bez-stopni-Nowa-proposta-MEN-n81988.html>

⁹ Ibidem.

¹⁰ Dyrektor Szkoły nr 12/2014.

gana przez nauczyciela-przewodnika, nauczyciela-mistrza poprzez pozyskiwanie informacji zwrotnych dotyczących stopnia przyswojenia wiedzy i umiejętności oraz poznawanie sposobów na ich lepsze opanowanie. Uczniowie, w sposób przyjazny, systematycznie otrzymują informacje zwrotne o tym, czego już się nauczyli, a czego nadal muszą się uczyć. Prezentowanie uczniom ich stałych postępów w nauce wzmacnia w nich poczucie wartości, wiarę w siebie, w swoje możliwości, w sens podejmowania wysiłku i trudu uczenia się.

R.I. Arends napisał: *Oceny szkolne mogą długo ważyć na poczuciu własnej wartości i własnych możliwości człowieka*¹¹. A przecież ważne jest, aby uczeń polski czuł się partnerem swoich kolegów w zjednoczonej Europie, silny wiedzą, umiejętnościami i właśnie poczuciem własnej wartości.

Temat oceniania w szkole jest ważny nie tylko dla uczniów i nauczycieli, jak się okazuje, interesuje także różne środowiska. Niedawno trójmiejscy dziennikarze przeprowadzili sondę społeczną i zadali m.in. pytanie o potrzebę oceniania przy pomocy stopnia. Oto odpowiedzi na pytanie „Czy w szkole podstawowej powinny być tradycyjne oceny?”:

- tak – przez długie lata bardzo dobrze to funkcjonowało – 66%
- tak – ale nie w nauczaniu początkowym, czyli w klasach 1-3 – 18%
- raczej nie – lepsze są symbole, punktowy lub opisowy system oceniania – 8%
- zdecydowanie nie – chociaż w podstawówce można by dać sobie spokój z ocenami – 8%
Łącznie oddano 387 głosów¹².

No cóż, taki wynik oznacza, że jeszcze długa droga przed promotorami idei „Szkoła bez stopni”. Jednakże myślę, że wraz z rozwojem świadomości rodziców, nauczycieli i uczniów, stopień szkolny zostanie za jakiś czas zastąpiony w ocenianiu wewnątrzszkolnym przede wszystkim rzetelną informacją zwrotną.

Na szczęście kropla drąży skałę.

¹¹ Arends R.I. *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

¹² Więcej na <http://m.trojmiasto.pl/news/Nauczanie-początkowe-bez-stopni-Nowa-propozycja-MEN-n81988.html>

Bibliografia

1. Arends R.I. *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
2. Choroszczyńska M. *Powinności nauczyciela względem oceniania w szkole. Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2006.
3. Czetwertyńska G. *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące [w:] Oceniaj, aby uczyć*, Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną UW, Warszawa 2005.
4. Niemierko B. *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
5. Szyling G. *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne? [w:] Klus-Stańska D. [red.] Dokąd zmierza polska szkoła?* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

oceny szkolne mogą długo ważyć na poczuciu własnej wartości i własnych możliwości człowieka

Marta Choroszczyńska jest dyplomowaną nauczycielką konsultantką w Ośrodku Rozwoju Edukacji, edukatorką z listy MEN, egzaminatorką przedmiotów humanistycznych i ekspertką ds. awansu zawodowego nauczycieli. Autorka licznych programów w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz wielu publikacji przedmiotowo-metodycznych. Była doradczyni metodyczna i redaktorka prowadząca „Poradnik Nauczycieli” i „Język polski w szkole podstawowej” (RAABE). Animatorka przedsięwzięć wspierających współczesną edukację, także we współpracy z różnymi instytucjami działającymi na rzecz oświaty.



Funkcje i formy informacji zwrotnej

Tomasz Garstka

W tym artykule chcę zwrócić uwagę na to, jak udzielać informacji zwrotnej, by była pożyteczna dla uczniów, by przyczyniała się do osiągnięcia celów uczenia się. Zwrócę też uwagę na kilka popularnych mitów związanych z tematem udzielania informacji zwrotnej i zaprezentuję, co mówią wyniki naukowych badań psychologicznych.

Termin sprzężenie zwrotne (*feedback*), używany w elektronice, pojawił się w słownikach anglojęzycznych około 1920 roku. Natomiast w połowie lat 50. XX wieku został przeniesiony do innych dziedzin i zaczął być używany w ogólniejszym znaczeniu „informacji na temat rezultatów danego procesu”.

W komunikacji interpersonalnej sprzężenie zwrotne jest wszechobecne. Właściwie każdy komunikat jednej osoby – nazwijmy ją – A wywołuje odpowiedź osoby B. Odpowiedź osoby B może mieć postać zmiany jej zachowania lub nadania komunikatu do osoby A (Uwaga! Brak komunikatu też jest komunikatem). To może wpływać na osobę A: na jej stan emocjonalny, zasoby jej wiedzy (informacji) i/lub zmianę jej zachowania. Wtedy mamy do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym. Psychologowie zwrócili uwagę, że świadomie i odpowiednio sformułowana informacja kierowana do drugiej osoby na temat jej działania może wpływać na zmianę tego działania. W psychologii stosowanej informacja zwrotna zaczęła pojawiać się w trzech kontekstach:

- w psychologii humanistycznej (grupy spotka-

niowe, treningi interpersonalne, warsztaty rozwoju osobistego i terapia grupowa),

- w psychologii organizacji pracy i zarządzania personelem (budowanie zespołu i kierowanie nim; szkolenia),
- w psychologii nauczania i wychowania (wpływanie na uczenie się i postawy uczniów).

Gdy ktoś mówi „informacja zwrotna udzielana uczniom”, zapewne wielu osobom wydaje się, że doskonale wiadomo, o czym mówi. Tymczasem istnieje co najmniej kilka modeli udzielania informacji zwrotnej. Inaczej jest formułowana, gdy dotyczy efektów uczenia się lub wykonania zadań, a inaczej, gdy dotyczy kształtowania postaw wobec ludzi i dbania o relacje. W tym

artykule chcę zwrócić uwagę na to, jak udzielać informacji zwrotnej, by była pożyteczna dla uczniów, by przyczyniała się do osiągnięcia celów uczenia się. Zwrócę też uwagę na kilka popularnych mitów związanych z tematem udzielania informacji zwrotnej i zaprezentuję, co mówią wyniki naukowych badań psychologicznych.

w szkole informacja zwrotna ma służyć uczniom

artykule chcę zwrócić uwagę na to, jak udzielać informacji zwrotnej, by była pożyteczna dla uczniów, by przyczyniała się do osiągnięcia celów uczenia się. Zwrócę też uwagę na kilka popularnych mitów związanych z tematem udzielania informacji zwrotnej i zaprezentuję, co mówią wyniki naukowych badań psychologicznych.

Cele informacji zwrotnej

W szkole informacja zwrotna ma służyć uczniom. Udzielana jest z zamiarem wpływu (umocnienia lub poprawy) na działania ucznia; ma:

- polepszać efekty jego uczenia się,
- podwyższać poziom wykonania przez niego zadania,
- zwiększać efektywność zastosowania jego kompetencji w różnych sytuacjach.

W swojej słynnej pracy pt. „Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement”¹ prof. John Hattie z *Melbourne Educational Research Institute (University of Melbourne)* postanowił odpowiedzieć na pytanie: Co najlepiej „pracuje”

w edukacji? Jego praca jest godna uwagi, choćby z tego powodu, że mieści się w nurcie **opartym na dowodach z badań** (*evidence-based*), a nie jedynie swobodnych obserwacjach, domniemaniach i teoretyzowaniu. Prof. Hattie przeprowadził interesującą metaanalizę ponad ośmiuset metaanaliz różnych badań. Praca spotkała się z uwagami metodologów, że autor mógł mieć dostęp do danych ze wszystkich metaanaliz (naukowcy mają obowiązek je udostępniać) i dokonać wielkiej metaanalizy, a nie traktować wyników każdej metaanalizy jako wyniku badania. Jednak jego praca, mimo dyskusji, ma ogromny wpływ na nowoczesną edukację.

Hattie wykazał m.in., że zapewnianie uczniom ewaluacji formatywnej (*formative evaluation*) – zwanej w Polsce często ocenianiem kształtującym – jest jednym z czynników o najsilniejszym wpływie na uczenie się uczniów. Wielkość efektu mierzona statystyką *d Cohena* wyniosła 0,9. W literaturze dotyczącej analiz statystycznych powszechnie uznaje się, że wartości poniżej 0,2 oznaczają faktycznie brak efektu (różnica pomiędzy średnimi z badań do ogólnej zmienności praktycznie żadna), z zakresu 0,2-0,5 to mały efekt, z zakresu 0,5-0,8 – średni, a powyżej 0,8 – duży. Sama **infor-**

macja zwrotna (traktowana często jako ważny element oceniania kształtującego) uzyskała wynik $d=0,73$. W nowszej książce, pt. „Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning”², tym razem po metaanalizie ponad 900 metaanaliz, wskaźnik dla informacji zwrotnej wyniósł $d=0,75$.

Informacja zwrotna dotyczy również realizacji celów wychowawczych. Służy kształtowaniu u uczniów pożądanych postaw i wzorów

zachowań. Jej omówienie w tym kontekście wykracza poza ramy tego artykułu, muszę tu jednak wspomnieć, że niektórzy wychowawcy czy specjaliści socjoterapii głoszą tezę, iż młody człowiek powinien dostawać przede

wszystkim pozytywne informacje zwrotne (wzmacniające jego pożądane zachowania), by nie wzmacniać – poprzez zwracanie uwagi – zachowań niepożądanych. O ile podejście takie (z wyjątkiem natychmiastowego reagowania na sytuacje zagrażające, np. przemoc) ma uzasadnienie w psychologii naukowej, problemem jest „kalkowanie” go do edukacji.

ocenie kształtujące jest jednym z czynników o najsilniejszym wpływie na uczenie się uczniów

Mity na temat informacji zwrotnej

Nurt afirmacyjny w edukacji, inspirowany psychologią humanistyczną, która zakłada, że bezwarunkowa akceptacja osoby jest warunkiem uruchomienia jej potencjału, przyczynił się do powstania popularnych mitów. Wiele z nich nadal przekazywanych jest na szkoleniach dla nauczycieli.

Pierwszy popularny mit głosi, że „należy chwalić młodych ludzi za ich wysokie IQ nawet na wyrost. Afirmacja taka zostaje przez nich uwewnętrzniona i dzięki temu mogą rozwijać swoje mocne strony”. Wyniki badań pokazały jednak, że chwalenie dzieci za inteligencję i mądrość przynosi odwrotny skutek. Gdy tylko dziecko napotyka trudności, doznaje niepowodzenia czy doświadcza porażki,

¹ Hattie J. *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London 2009.

² Hattie J. *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London 2012.

a dysonans poznawczy między uwewnętrzną pochwałą a faktami staje się trudny do zniesienia, to dziecko jakoś musi sobie z tym dysonansem poradzić. W związku z tym zmienia myślenie o sobie („głupi/-a jestem”) albo lekceważy uczenie się. Taki drugi mechanizm nazywany jest **samoutrudnianiem** („rzucaniem kłód pod własne nogi”)³. Polega na zaniedbywaniu nauki i usprawiedliwianiu pogorszenia wyników tym, że „ja przecież się nie uczyłam/-em”. Gdy natomiast udaje się uzyskać dobre wyniki, składa się to na karb przypadku albo własnego geniuszu. Nie trzeba chyba przekonywać, że nie sprzyja to braniu odpowiedzialności za własne uczenie się.

Profesor psychologii rozwojowej i społecznej dr Carol Dweck wykonała ze swoim zespołem prosty eksperyment w warunkach naturalnych⁴. Piątoklasiści w szkołach dostawali do wykonania proste zadanie (układanki), takie że każdy z nich mógł sobie z nim poradzić. Następnie jedna grupa chwalona była jednym zdaniem (!) za bystrość umyśtu, druga zaś za wysiłek włożony w pracę nad wykonaniem zadania. W drugim etapie badania dzieci decydowały, czy wybrać dla siebie zadanie równie łatwe jak w pierwszym etapie, czy trudniejsze, a badaczki zapewniały, że z trudniejszego dzieci się więcej nauczą. Okazało się, że około 90% dzieci chwalonych za wysiłek wybrało zadanie trudniejsze, traktując je jako wyzwanie, zaś większość dzieci chwalonych za inteligencję wybrało zadanie łatwiejsze. W trzecim etapie badania wszyscy uczniowie i uczennice dostawali zadanie tak trudne, że nikomu nie udawało się go rozwiązać. Co ciekawe, **dzieci chwalone za wysiłek nie poddawały się łatwo, a w obliczu porażki uznały, że niedostatecznie się skupiły i postarały**. Te zaś, które chwalono za bystrość umyśtu, uważały, że wcale nie są bystre. I wreszcie w ostatnim etapie badania dzieci dostawały do rozwiązania zadanie tak łatwe jak w pierwszym etapie. Okazało się,

że wyniki chwalonych za inteligencję były tym razem o około 20% niższe niż w pierwszym etapie (regres!), a wyniki chwalonych za wysiłek włożonych w zmaganie się z zadaniem – o około 30% wyższe. W późniejszych badaniach wykazano, że negatywne skutki pochwał dotyczących inteligencji dotyczą głównie dziewcząt. Do tego stopnia, że nawet te naprawdę bystre załamują się w obliczu niepowodzeń⁵.

Drugi mit głosi, że „należy zauważać wyłącznie sukcesy młodych ludzi, ponieważ jest to najlepszy sposób wzbudzenia w nich motywacji do uczenia się. Pokazywanie błędów zniechęca do uczenia się”. Jednak nic nie wskazuje na to, że afirmacyjna informacja zwrotna pozwoli skorygować popełniane błędy, na które nie zwrócono uwagi.

W jaki sposób udzielać rzetelnej i pełnej informacji zwrotnej – o tym napiszę dalej.

Mitem jest także, że „wystarczy chwalić młodych ludzi za podjęcie aktywności, za działanie służące uczeniu się i rozwojowi. To skutecznie motywuje do spontanicznego podejmowania tych aktywności i działań w przyszłości”. Badania wykazały, że dzieci chwalone wyłącznie za to, że reagują na polecenie nauczycielki i rysują na zadany temat, tracą zainteresowanie rysowaniem i nie podejmują go spontanicznie. Przeciwnie niż dzieci, które dostają informację zwrotną na temat poziomu wykonania pracy i pochwałę za włożony wysiłek⁶.

Chyba jednym z najpopularniejszych twierdzeń wśród pedagogów i psychologów szkolnych, socjoterapeutów i specjalistów od pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest twierdzenie, że „wzmacnianie poczucia własnej wartości młodych ludzi jest warunkiem ich sukcesów edukacyjnych”.

³ Por. Wojciszke B. *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 166.

⁴ Mueller C.M., Dweck C.S. *Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance*, Journal of Personality and Social Psychology nr 1/1998, tom 75, s. 33-52.

⁵ Por. Henderlong J., Lepper M.R. *The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: a review & synthesis*, Psychological Bulletin nr 5/2002, tom 128, s. 774-795

⁶ Por. Bronson P., Merryman A. *Nurture Shock: New Thinking About Children*, Hachette Book Group, New York 2009.

Ono również okazuje się mitem. Wiele tysięcy badań potwierdza tę zależność, ale przytłaczająca większość z nich prezentuje wielką nierzetelność metodologiczną. Ich naukowe analizy, zlecone w 2003 roku przez Towarzystwo Psychologii Naukowej (*Association for Psychological Science*), a wykonane przez zwolenników (!) tezy o omawianej zależności, wykazały **brak związku wysokiej samooceny z poprawą poziomu wykonania zadań i efektów uczenia się**⁷. Jednak mit powtarzany przez autorytety, szkoleniowców i popularyzowany w mass mediach wrasta w naszą świadomość. Dlatego w pierwszej chwili ustalenia naukowe przeczą naszej intuicji. Proponuję przypomnieć sobie zakompleksionych uczniów ze znakomitymi wynikami w nauce oraz zarozumiałych, z wygórowanym poczuciem własnej wartości uczniów, którzy uczą się bardzo słabo.

Podsumujmy:

- efektywne jest chwalenie za włożony wysiłek, docenianie tego, co wykonane prawidłowo i wskazywanie tego, co wymaga poprawy,
- wysokie poczucie własnej wartości nie wpływa na poprawę ocen w szkole,
- nadmiernie lub bez podstaw chwaleni uczniowie zniechęcają się do podejmowania ryzyka, tracą autonomię,
- chwalenie wyłącznie za podjęcie aktywności wpływa na utratę zainteresowania tą aktywnością.

Jak udzielać informacji zwrotnej?

Wiemy już, że informacja zwrotna udzielana uczniowi – nawet ta pozytywna – nie może być zgeneralizowaną oceną dotyczącą stałych cech (przestaje być informacją, a jest wygłoszeniem sądu). Musi dotyczyć tego, nad czym uczniowie mają kontrolę, co mogą zmienić. Powinna zawierać

⁷ Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D. *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*, *Psychological science in the public interest* nr 4(1), s. 1-44.

pochwałę za dotychczas wkładane wysiłki. Musi być pomocna w zmianie sposobu realizacji czy poziomu wykonania zadań.

Cytowany wcześniej prof. Hattie zaleca, by udzielana była na czterech poziomach:

1. Zadanie: powinna dotyczyć tego, co i w jakim zakresie zostało wykonane prawidłowo, a co i w jakim zakresie wymaga poprawy, korekty. Informacja zwrotna na tym poziomie w uszach nauczycielki języka polskiego mogłaby brzmieć: „W rozprawce umieścicie przekonujące argumenty w dyskusji nad postawioną kwestią. To, co warto poprawić, to układ tekstu. Ważne byłoby zachowanie podziału na wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Myślę, że taki układ pozwoliłby też lepiej wyeksponować siłę użytych przez ciebie argumentów”.

2. Proces: powinna zawierać informację dotyczącą efektywności zastosowanych strategii i sposobów wykonania zadania, identyfikowania błędów i wyciągania z nich wniosków oraz ewentualne wskazówki dotyczące alternatywnych (bardziej użytecznych) metod pracy. Wyobraźmy sobie informację zwrotną na tym poziomie udzielaną przez nauczyciela WF-u: „Masz gorszy wynik w dwóch ostatnich biegach niż we wcześniejszym. Bardzo ostro ruszasz, a potem zwalniasz. Czy pamiętasz, co pozwoliło ci osiągnąć satysfakcjonujący wynik? Może warto, byś spróbował innego rozkładu sił w biegu?”.

3. Samoregulacja: powinna zawierać informację dotyczącą sposobu monitorowania wykonywania pracy (proces) i monitorowania poziomu jej wykonania (zadanie), czyli sposobu, w jaki uczeń dąży do celu. Innymi słowy, wiedzy i rozumienia, jakich używa z metapoziomu, by wiedzieć, co uczeń robi, realizując zadanie. In-

**jesteśmy przyzwyczajeni,
że informacja zwrotna
ma charakter twierdzeń
wypowiadanych
do odbiorcy,
tymczasem pobudzać
do refleksji może
zadawanie pytań**

formacja zwrotna na tym poziomie, kierowana do uczennicy, która przedstawiała prezentację na forum klasy, mogłaby brzmieć: „Zorientowałaś się, że do tego, co mówisz, wkraść się błąd [detekcja błędów]. Przepraszam, zajrzałaś do notatek [wykorzystanie pomocy] i poprawiłaś się. To ważne, że panowałaś nad swoim wystąpieniem. Domyślałam się, że nie chciałaś czytać slajdów – to bardzo ważne! – bo w komentarzu była pomyłka. Zastanów się, co mogłoby być dla ciebie pomocne, by w przyszłości nie zdarzyła się taka sytuacja. Myślałaś o tym, by podczas prezentacji używać notatek na fiszkach, które dają poczucie pewności?”.

4. **„Ja” ucznia:** (opcjonalnie) jest odniesieniem do osobistego wkładu i wpływu ucznia na wynik pracy. Odwołując się tu do cytowanych badań Dweck, możemy uznać, że to doskonałe miejsce na pochwałę wysiłku i zaangażowania w pracę. Niech za przykład posłużą tu zdania: „Jestem dumny z ciebie za to, jak wiele pracy włożyłeś w wykonanie tego zadania”, „Ucieszyło mnie to, że pracowałeś nad rozwiązaniem z takim zaangażowaniem”.

Jesteśmy przyzwyczajeni, że informacja zwrotna ma charakter twierdzeń wypowiedzianych do odbiorcy. Tymczasem pobudzać do refleksji może zadawanie pytań. I tak Hattie proponuje, by w punkty 2 i 3 powyższego modelu wplatać pytania, które będą zachęcały ucznia do samodzielnej ewaluacji swojej pracy i szukania propozycji polepszenia procesu dochodzenia do celu i własnej kontroli nad tym procesem.

Centrum Edukacji Obywatelskiej popularyzuje model informacji zwrotnej, który zawiera cztery elementy (zasadniczo spójny z modelem Hattiego):

1. **Pozytyw:** wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia (z naciskiem, by zauważyć ich jak najwięcej – najlepiej więcej niż braków czy błędów!). Warto nadawać im formę

odnoszącą się do konkretnych: „Mocną stroną twojej pracy jest...”, „Zrobiło na mnie wrażenie...”, „Doceniam szczególnie...”, „Dobrze wykonałaś...”, „Podoba mi się, że...”, „Uważam, że możesz być bardzo zadowolony (dumny) z...” itp.

2. **Obszary do poprawy:** zakomunikowanie, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia. Niekonfrontacyjne sformułowania to np. „Zauważyłam/-em błąd w...”, „Usterki, które dojrzałam/-em, to...”, „Dostrzegam, że w tej pracy brakuje...”, „Wychwyciłam/-em następujące niedostatki w tej pracy...” itp.

3. **Wskazówki:** informację, w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę. Te mają być sformułowane „językiem instrukcji” – jasno, zwięźle i konkretnie, np. „Zwróć uwagę...”, „Popraw...”, „Porównaj...”, „Skoryguj...”, „Zastąp...”, „Zmień...”, „Przekształć...”, „Wymień...”, „Nanieś poprawki...” itp.

4. **Wskazówki kierunkowe:** informację, w jakim kierunku uczeń powinien podążać. Małgorzata Ostrowska, trenerka CEO (por. *Aktywna edukacja. Moduł III*, materiały szkoleniowe CEO), zaleca tu:
- podać konkretne wskazówki pomagające podnieść poziom pracy,
 - zachęcić do podjęcia nowego wyzwania, uświadamiając korzyści dla rozwoju,
 - pobudzić do pracy, pokazując zachęcający cel,
 - postawić pytanie wzbudzające refleksję na temat wykonanego zadania,
 - podać propozycję lektury – publikacje książkowe lub w Internecie.

Kanapka motywacyjna?

Na szkoleniach jest przywoływany, a w Internecie krąży obrazek hamburgera ilustrujący sformułowanie strawnej (a nie zjadliwej) informacji zwrotnej, która ma odgrywać rolę motywującą. W jednej wersji brzmi ona: „najpierw zakomunikuj swoje pozytywne uczucia do odbiorcy, potem podaj mu informacje o tym, co powinien poprawić, a na koniec wyraż wiarę w jego możliwości”. W innej: „najpierw podaj mocne strony pracy odbiorcy informacji, potem wymień elementy

wymagające poprawy, zmiany, a zakończ pozytywnymi". Mimo popularności tego modelu można wyrazić kilka wątpliwości co do jego stosowania.

Po pierwsze, kanapka z trudnym (dla wielu) do strawienia wnętrzem może robić wrażenie próby manipulacji lub razić sztucznąnością. Jeśli nauczyciel, który udziela takiej informacji zwrotnej, nie robi tego na solidnym gruncie dobrej relacji zbudowanej z uczniem, to owijanie trudnej do przyjęcia treści w pajdy pozytywnych emocji może nie przynieść oczekiwanego efektu.

Po drugie, jeśli informacja zwrotna podaje rzeczywiste mocne strony pracy ucznia na początku, następnie wymienia to, co wymaga korekty lub rozwinięcia, a kończy się ponownym wskazaniem plusów, istnieje niebezpieczeństwo wejścia w pułapkę. Są nią, opisywane w psychologii procesów pamięciowych i potwierdzone wynikami badań, **efekty pierwszeństwa i świeżości**⁸. Wynika z tego, że najlepiej pamiętane są informacje, które pojawiają się na początku i na końcu dłuższej wypowiedzi drugiej osoby. Oznaczać to może, że treści dotyczące tego, co należy poprawić, nie utrwalą się w pamięci. Warto brać to pod uwagę, gdy używa się „kanapki motywacyjnej” wobec uczniów.

Co zrobić, by zapobiec tym „skutkom ubocznym”? Nauczycielowi najbardziej zależy, by efekt świeżości – informacje (pozytywne), które pojawiają się na końcu – nie zepsuł celu informacji zwrotnej. Dlatego to, co mówi się na końcu, powinno dotyczyć nieco innych aspektów pracy ucznia. W ten sposób „smak” ostatnich informacji nie zaciera w pamięci ważnych treści dotyczących oczekiwanych zmian czy poprawek. Jak to zrobić? I znów rewelacyjnej podpowiedzi udziela nam prof. Dweck i wyniki jej badań. Warto zakończyć po prostu docenieniem ucznia za wysiłek i zaangażowanie włożone w pracę. Tym samym dobre elementy

⁸ Por. Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Tom 2. *Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

pracy i te do poprawy mają szansę zapisać się w pamięci odbiorcy informacji zwrotnej.

„A co ze złym uczniem, w którego pracy nie można znaleźć żadnych pozytywów i który wcale nie wkłada wysiłku w wykonywane zadania?!

Jak udzielać pozytywnej informacji zwrotnej?” – może ktoś zapytać.

Informacja zwrotna jest ważnym narzędziem. To, że nie widzi się pozytywów, może leżeć po stronie nastawienia nauczyciela do ucznia. Warto zaczynać od najmniejszych pozytywów, a brak zaangażowania traktować jako sygnał, że ten uczeń czy ta uczennica wymaga specjalnej uwagi i indywidualizacji pracy.

informacja zwrotna powinna być udzielana w sposób pożyteczny dla podwyższenia kompetencji i sprawności ucznia

Na zakończenie...

Warto pamiętać, że:

- Informacja zwrotna to nie ocena normatywna. Ma odnosić się do sformułowanych oczekiwań i wymagań programowych, ale powinna być udzielana w sposób pożyteczny dla podwyższenia kompetencji i sprawności ucznia.
- Informacja zwrotna w edukacji musi dotyczyć poziomu wykonania zadania, a nie cech ucznia.
- Informacja zwrotna kojarzona jest z ujawnianiem swoich uczuć. Nie ma takiej potrzeby w przypadku *feedbacku* edukacyjnego. Jednak ujawnienie swoich uczuć i postaw (zatraskania, niepokoju, dumy, radości) pokazuje zaangażowanie nauczyciela w sprawy uczniów i odgrywa pozytywną rolę.

Tomasz Garstka jest psychologiem, socjoterapeutą, szkoleniowcem (współpracuje z MSCDN, WCIES, ORE). Członek Klubu Sceptyków Polskich. Pracuje z pacjentami w NZOZ „Prosen” w Warszawie.



Strategie i techniki OK

Magdalena Pater

Każdy uczeń chciałby wiedzieć, jak pracuje.

Takiej informacji nie dają stopnie.

W ocenianiu kształtującym nauczyciel oferuje uczniowi informację zwrotną. Powinny się w niej znaleźć nie tylko wiadomości o tym, co uczeń zrobił dobrze, a co źle, ale przede wszystkim wskazówki mówiące, w jaki sposób może poprawić swoją pracę i jak ma pracować dalej.

Wyrażenie „ocenianie kształtujące” nie oddaje sedna sprawy, słowo „ocenianie” jest nieadekwatne, gdyż ocenianie kształtujące to o wiele więcej niż samo ocenianie. To zasady dobrego nauczania. Zasady, które nie są dla nauczycieli niczym nowym. Są zgodne z ich intuicją nauczycielską. Często zdarza się podczas szkoleń dotyczących oceniania kształtującego, że nauczyciele odkrywają, że tak prawdę ich sposób nauczania jest zgodny z koncepcją OK.

Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) ocenianie kształtujące to częste interaktywne ocenianie postępów ucznia i stopnia zrozumienia przez niego materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać. Taka definicja znajduje się w raporcie opublikowanym w 2005 roku przez tę organizację.

Inną definicję oceniania kształtującego zaproponował Jacek Strzemieczny z Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej, która od ponad 10 lat, w ramach programu Szkoła Ucząca Się, rozpowszechnia ideę OK w Polsce. Zgodnie z jego wykładnią ocenianie kształtujące polega na pozy-

skiwaniu przez nauczyciela i ucznia w trakcie nauczania informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, aby nauczyciel mógł modyfikować dalsze nauczanie, a uczeń otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć.

Z tej definicji wynika, że kluczową rolę w procesie nauczania pełni informacja zwrotna, która, jak potwierdzają liczne badania naukowe, skutecznie wpływa na wyniki uczenia się uczniów. Słynne w całym świecie edukacji badania przeprowadzane przez prof. Johna Hattiego pokazują, że informacja zwrotna jest jedną z najsukcesywniejszych interwencji

(czyli działań) podejmowanych w edukacji. Wielkość efektu wynosi dla niej 0,73 (a, jak argumentuje prof. Hattie, powinniśmy się skupiać jedynie na interwencjach, których wielkość efektu jest wyższa od 0,4).

Dylan Wiliam i Paul Black, prekursorzy i propagatorzy oceniania kształtującego, w badaniach opublikowanych już w 1998 roku wykazali, że częste i systematyczne przekazywanie przez nauczyciela uczniom informacji zwrotnej pomagającej się uczyć podnosi o 50% efektywność nauczania. Ozn-

kluczową rolę w proce nauczania pełni informacja zwrotna

cza to, że uczniowie w badanej grupie opanowali nowy materiał w 8 miesięcy, a uczniowie w grupie kontrolnej – aż w 12 miesięcy¹.

O takiej ocenie bieżącej napisał we wstępie do podstawy programowej profesor Zbigniew Marciniak: *Właściwie stosowana bieżąca ocena uzyskiwanych postępów pomaga uczniowi się uczyć, gdyż jest formą informacji zwrotnej przekazywanej mu przez nauczyciela. Powinna ona informować ucznia o tym, co zrobił dobrze, co i w jaki sposób powinien jeszcze poprawić oraz jak ma dalej pracować. Taka informacja zwrotna daje uczniom możliwość racjonalnego kształtowania własnej strategii uczenia się, a zatem także poczucie odpowiedzialności za swoje osiągnięcia. Ocenianie bieżące powinno być poprzedzone przekazaniem uczniowi kryteriów oceniania, czyli informacji, co będzie podlegało ocenie i w jaki sposób ocenianie będzie prowadzone².*

W amerykańskim programie *Keeping Learning on Track*, opracowanym przez zespół pracujący w *Educational Testing Service*, zaproponowano pięć strategii, których stosowanie powinno zapewnić warunki sprzyjające dobremu nauczaniu i uczeniu się. Zostały one z powodzeniem zaadaptowane na grunt polski w programie Szkoła Ucząca Się.

I. Cele lekcji i kryteria sukcesu

Pierwsza strategia oceniania kształtującego mówi o tym, jak ważne jest określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu. Większość nauczycieli powie teraz, że przecież zawsze zaczyna lekcję od podania uczniom tematu. Ale czy uczniowie rozumieją, co jest celem lekcji, której temat brzmi „Krew”? Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące podaje swoim uczniom cel lekcji i to w języku zrozumiałym dla ucznia. Przekazuje im taki komunikat: „Na dzisiejszej lekcji dowiesz się, z jakich składników składa się krew i jaka jest ich funkcja”. Wymaga to trochę pracy od nauczyciela, który musi się zastano-

wić, po co wprowadza dany temat na lekcji i jak to, co zamierza wprowadzić, przyda się jego uczniom oraz co jego uczniowie już na ten temat wiedzą. Poprawność celów może sprawdzić z uczniami. Wystarczy, że na początku lekcji zada im pytanie „Co wiem o krwi?” i poprosi, aby odpowiedzieli na nie w parach lub zapisali swoje informacje na kartkach. Może też wykorzystać „Zadania na dobry początek”. Zadania w tym wypadku dotyczą zagadnień, które mają być omawiane podczas lekcji, a uczniowie dostają je od razu po wejściu do klasy, na przykład czekają one na nich na ławkach.

Najlepiej, jeśli nauczyciel przedstawia uczniom cele w formie pisemnej tak, aby mogli się oni do nich w każdej chwili odwołać. Można napisać je na tablicy, podyktować czy rozdać uczniom wydrukowany tekst, prosząc o wklejenie do zeszytu. Można pokusić się o ustalenie celów razem z uczniami. W ten sposób pracują nawet nauczyciele w klasach 1-3.

Uczeń świadomy celu ma znacznie większe szanse na osiągnięcie sukcesu w nauce. „Znam i rozumiem cele lekcji, nie nudzę się” – mówi uczeń, którego nauczyciel dzieli się z nim „tajemnicą” celów. Dzięki znajomości celów uczenia się ma większą motywację do poznawania nowych treści i uczenia się.

Nauczyciel powinien upewnić się, czy uczniowie rozumieją cele. Najlepiej, jeśli poda je na początku lekcji i odwoła się do nich na jej zakończenie, sprawdzając jednocześnie, czy zostały osiągnięte i w jakim stopniu. Może wtedy poprosić uczniów o dokończenie zdań podsumowujących (np. „Dzisiaj dowiedziałem się, że...”, „Zaskoczyło mnie, że...”). Uczniowie mogą to zrobić w formie pisemnej i wychodząc z sali, zostawić kartki nauczycielowi lub też wypowiedzieć swoje zdania na forum klasy.

Równie istotne jak podawanie celów uczenia się jest informowanie uczniów, na co nauczyciel będzie zwracał uwagę przy ocenie ich pracy. Informacja ta powinna być bardzo konkretna, tak aby uczeń sam mógł ocenić, czy opanował dany materiał w wystarczającym stopniu. Na początku każdej lekcji, lub

¹ Black P., Wiliam D. *Assessment and Classroom Learning – Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No 1.

² Marciniak Z. *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*.

kolejnego cyklu lekcji, przed sprawdzianem czy pracą domową uczeń powinien poznać kryteria sukcesu. Podobnie jak w przypadku celów lekcji powinny być one przedstawione w formie pisemnej, tak aby można się było do nich odwołać w trakcie uczenia się na lekcji i w domu. Kryteria sukcesu także można ustalać z uczniami. Nauczyciel może przedstawić im kilka przykładów prac na ten sam temat stworzonych przez uczniów z innej klasy lub przygotowanych przez niego samego. Istotne jest, aby uczniowie podjęli dyskusję, zastanowili się, co sprawia, że dana praca jest dobra lub nie. Dzięki tej dyskusji uczniowie sami mogą zwerbalizować cechy charakterystyczne dobrej pracy.

Gdy nauczyciel stosuje I strategię OK, to jego uczniowie wiedzą, czego mają się nauczyć, znają kryteria dobrze wykonanej pracy, a znając je, mogą sami sprawdzić, czy prawidłowo wykonali swoje zadanie. Nie zadają wtedy pytań typu „Proszę pani, a po co się tego uczymy?” ani „Co będzie na klasówce?”, ani „Co zrobić, aby dostać szóstkę?”, bo dobrze znają odpowiedzi na te pytania. Dzięki temu stają się odpowiedzialni za swój proces uczenia się.

II. Dialog z uczniami – pytania i zadania dające informacje, czy i jak uczniowie się uczą

Nauczyciel powinien na bieżąco monitorować wiedzę i zrozumienie uczniów, aby dostosowywać do nich swoje nauczanie. Może w tym celu stosować np. tzw. technikę świateł drogowych. Polega ona na tym, że w odpowiedzi na pytanie nauczyciela, dotyczące np. zrozumienia danej kwestii, uczniowie podnoszą do góry kartkę w odpowiednim kolorze. Zielony oznacza „wszystko jest dla mnie jasne”, żółty – „mam pewne wątpliwości”, a czerwony alarmuje: „nic nie rozumiem”. Jeśli większość „świąteł” wystawionych przez uczniów jest czerwona, nauczyciel jeszcze raz omawia temat. Jeśli kolory „świąteł” są zróżnicowane, wtedy łączy w pary uczniów z zielonymi oraz żółtymi kartkami i poleca im omówienie niejasności, które mają uczniowie z żółtą kartką, a sam od początku wyjaśnia daną kwestię uczniom

z czerwoną kartką. W podobny sposób można prowadzić dialog z uczniami za pomocą kciuków lub uśmiechniętych buziek.

W ocenianiu kształtującym dużą wagę przywiązuje się do odpowiedniego zadawania pytań. Nauczyciel pamięta o wydłużonym czasie oczekiwania na odpowiedź ucznia – czeka na nią co najmniej 5 sekund. Może też poprosić uczniów o przedyskutowanie odpowiedzi w parach, dzięki czemu nawet nieśmiali i niepewni swojej wiedzy uczniowie będą mieli okazję do wypowiedzi. Skutecznie stymuluje naukę zasada niepodnoszenia rąk, zgodnie z którą odpowiedzi na pytanie udziela uczeń wybrany losowo. Podobną rolę pełnią błędy – nauczyciel wykorzystuje je, aby pomóc uczniom w uczeniu się.

Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące bacznie przygląda się pytaniom zadawanym uczniom. Stara się tworzyć takie pytania, które stymulują myślenie uczniów i zachęcają ich do poszukiwania odpowiedzi. W mniejszym stopniu polega na pytaniach zamkniętych, dotyczących wiedzy i faktów, wybiera pytania, do odpowiedzi na które uczniowie dochodzą samodzielnie, pytania o porównywanie, znajdowanie różnic i podobieństw, jak również tworzenie map myślowych, aby powiązać różne koncepcje.

Informacje mówiące o tym, jak uczniowie się uczą, można także pozyskać dzięki odpowiednio dobranym zadaniom. I znowu, podobnie jak w przypadku pytań, szerszą odpowiedź uzyska nauczyciel dający swoim uczniom zadania na myślenie wyższego rzędu. Konstruując zadania, może skorzystać z taksonomii Blooma.

III. Informacja zwrotna umożliwiająca widoczny postęp uczniów

Każdy uczeń chciałby wiedzieć, jak pracuje. Takiej informacji nie dają stopnie. W ocenianiu kształtującym nauczyciel oferuje uczniowi informację

zwrotną. Powinny się w niej znaleźć nie tylko wiadomości o tym, co uczeń zrobił dobrze, a co źle, ale przede wszystkim wskazówki mówiące, w jaki sposób może poprawić swoją pracę i jak ma pracować dalej.

Informacja nie może być lakoniczna, ale też nie powinna być zbyt obszerna – trzeba pamiętać, że uczeń jest w stanie przyjąć tylko ograniczoną ilość informacji. Nie jest dobrze, gdy towarzyszy jej stopień, bo wtedy uczniowie zwracają uwagę tylko na ocenę, a cały trud nauczyciela włożony w przygotowanie wyczerpującej informacji zwrotnej idzie na marne.

W ocenianiu kształtującym nauczyciel oddziela ocenę kształtującą od sumującej. Zapowiada uczniom, co będzie oceniane oceną sumującą – stopniem, a co informacją zwrotną, i ściśle przestrzega swoich deklaracji. Zapewnia w ten sposób uczniom bezpieczne środowisko sprzyjające procesowi uczenia się, sprawia, że nie obawiają się popełniać błędów.

Jeśli nauczyciel rzeczywiście udziela swoim uczniom informacji zwrotnej, to można ją bez trudu zobaczyć w zeszytach, a zapytani uczniowie potwierdzą, że wiedzą, jak powinna wyglądać dobrze wykonana praca, wiedzą, w jaki sposób powinni ją poprawić i czy to robią oraz czy potrafią planować swoją dalszą pracę, i czy nauczyciel im w tym pomaga.

Informacja zwrotna odnosi się tylko do wcześniej ustalonych kryteriów sukcesu. Dlatego tak ważne jest, aby uczniowie wiedzieli, co będzie podlegało ocenie i aby umowa dotycząca tego zagadnienia była przestrzegana przez nauczyciela.

IV. Uczniowie korzystają wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności

Uczniowie na tablicy zapisują problemy, na jakie napotkali podczas pracy domowej, a ci, którym nie sprawiła trudności, podchodzą i przedstawiają swoje rozwiązanie. W ten sposób praca domowa zostaje sprawdzona i omówiona przy minimalnym

wkładzie nauczyciela, ale z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności uczniów. Technika „pomocna tablica” jest jedną z metod pozwalających na wzajemne uczenie się uczniów, kolejna strategia OK mówi bowiem o umożliwianiu uczniom korzystania w procesie uczenia się z wiedzy i umiejętności koleżanek i kolegów.

Uczenie się jest procesem społecznym. Mający to na względzie nauczyciel zleca uczniom poszukiwanie w parach odpowiedzi na pytania i daje im czas na jej przedyskutowanie i ustalenie. Dzięki pracy w zespole uczniowie uczą się od siebie nawzajem, a przede wszystkim uczą się współpracy, której bardzo będą potrzebowali w dorosłym życiu. Nauczyciel może też polecić uczniom sprawdzenie pracy kolegi czy koleżanki. Mogą to zrobić za pomocą prostej listy kontrolnej, sprawdzając, czy np. w zaproszeniu na bal pojawia się informacja o czasie, miejscu oraz nazwisko osoby zapraszającej i zapraszanej.

Co możemy zaobserwować u nauczyciela pracującego zgodnie z tą strategią? Pracę w grupach i parach, wzajemne nauczanie oraz ocenę koleżeńską.

V. Uczniowie świadomymi uczestnikami procesu uczenia się

Kolejna strategia oceniania kształtującego mówi o tym, że należy wspomagać uczniów, by stali się autorami i podmiotami swojego uczenia się. Uczenie nie kończy się przecież wraz z opuszczeniem szkoły. Uczniowie muszą być przygotowani do uczenia się przez całe życie, potrzebują zatem umiejętności aktywnego budowania własnej wiedzy i zrozumienia zjawisk, a nie tylko biernego przyswajania podawanych im informacji. Nauczyciel powinien włączyć ich w proces uczenia się. Wskazać im, jak samodzielnie oceniać efekty własnej nauki (w stosunku do określonych celów nauczania i kryteriów sukcesu). Nabywaniu tej umiejętności służą techniki samooceny stosowane w ocenianiu kształtującym, np. wspomniane wcześniej tzw. światła drogowe i zdania podsumowujące.

uczniowie muszą być przygotowani do uczenia się przez całe życie

Zmiana kultury pracy szkoły

Czy ocenianie kształtujące to coś nowego dla nauczycieli? Po przeczytaniu tego artykułu wielu czytelników zapewne stwierdzi, że nie. Ale wielu pewnie też pomyśli, że jest to zbyt trudne do stosowania w praktyce. To prawda, gdyż wymaga zmiany przyzwyczajeń nauczycielskich i prowadzi do dużej zmiany w szkole, ale jak mówi Krystyna Jakubowska, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 143 im. Stefana Starzyńskiego w Warszawie (wypowiedź dla CEO), *w szkole zrobiono się ciekawiej, lekcje są bardziej interaktywne, a uczenie się uczniów bardziej świadome. Wszyscy mają wytyczony kierunek i do niego dążą. Skończyły się wycieczki do pokoju nauczycielskiego i do dyrekcji. Uczniowie wiedzą, ile czego się nauczyli i co mają poprawić. Szkoła jest inaczej postrzegana przez rodziców i uczniów, zgłasza się do nas więcej chętnych niż mamy miejsc.*

Ocenianie kształtujące sprawia, że zmienia się rola nauczyciela, który zaczyna skupiać się na uczeniu się uczniów, a nie tylko na nauczaniu. Nauczyciele zaczynają zdawać sobie sprawę, że ich zadaniem jest stworzenie odpowiednich warunków sprzyjających uczeniu się. Zmianie podlegają także sami uczniowie, którzy stają się aktywnymi uczestnikami procesu uczenia się i zaczynają odczuwać odpowiedzialność za jego przebieg. Zmiany zachodzą także w relacjach nauczyciela z uczniami, którzy zauważają, że wcale nie stoją po przeciwnych stronach barykady. Stają się sojusznikami, których potoczył jeden cel – maksymalizacja wyników osiągniętych przez uczniów.

Współpraca nauczycieli

Jak wskazują doświadczenia amerykańskiego programu *Keeping Learning on Track*, najlepsze efekty oceniania kształtującego widać wtedy, gdy zgodnie z jego zasadami pracują wszyscy nauczyciele w danej szkole, a przynajmniej większa ich część. Ważne jest, aby ci nauczyciele współpracowali ze sobą – spotykali się i dzielili swoimi spostrzeżeniami, wymieniali dobrymi praktykami czy wspól-

nie rozwiązywali problemy. Zespoły uczących się profesjonalistów (*professional learning communities*) to uznana na całym świecie forma doskonalenia nauczycieli. Inną formą współpracy nauczycieli w ramach oceniania kształtującego jest koleżeńska obserwacja lekcji – tzw. OK-obszewacja. Nie jest to hospitacja lekcji, przed którą drżą nauczyciele, to forma doskonalenia zawodowego, to współpraca nauczycieli na rzecz poprawy warsztatu pracy, a tym samym uczenia się uczniów. Polega ona na tym, że nauczyciel, poproszony przez koleżankę lub kolegę z zespołu, przychodzi na lekcję i obserwuje ją, skupiając się na ustalonych wcześniej elementach.

Aby obserwacja była rzetelna i dotyczyła jedynie zaobserwowanych faktów, obserwowany z obserwatorem spotkają się wcześniej i wspólnie ustalają listę kwestii, na które obserwator ma zwracać szczególną uwagę (tworząc arkusz obserwacji). Przykładowo, nauczyciele mogą ustalić, że obserwacja będzie dotyczyła sposobów podawania uczniom

zmienia się rola nauczyciela, który zaczyna skupiać się na uczeniu się uczniów, a nie tylko na nauczaniu

celów lekcji oraz odnoszenia się do nich podczas zajęć i w ich podsumowaniu. Informacja zwrotna po obserwacji powinna dotyczyć właśnie tych elementów. Obserwator może przekazać jedynie informację na temat zaobserwowanych faktów lub zaproponować swoją ich interpretację. Ważne jest, by nie udzielać obserwowanej koleżance lub koledze rad. Prowadzący lekcję nauczyciel skorzysta z koleżeńskiej obserwacji w większym stopniu, jeśli sam wyciągnie z niej wnioski. Warto po jakimś czasie znowu umówić się na obserwację, by sprawdzić, czy udało się osiągnąć poprawę w obserwowanych obszarach.

Autorzy przetomowego raportu dotyczącego oświaty, przygotowanego przez międzynarodową firmę doradczą *McKinsey & Company*, stwierdzili, że polska oświata znajduje się obecnie na takim etapie, na którym konieczna staje się profesjonalizacja zawodu nauczyciela. W centrum zainteresowania powinna znaleźć się skuteczność uczenia się uczniów i to, od czego ona zależy, czyli efek-

tywność metod nauczania. Ocenianie kształtujące wydaje się więc być właściwym kierunkiem rozwoju.

Podsumowanie

Opisane powyżej strategie starają się wprowadzić do swojej pracy z uczniami nauczyciele uczestniczący w programie Rozwijanie Ucznienia się i Nauczania (RUN). Przypomnijmy, że strategie te zostały zaczerpnięte z prowadzonego w USA od roku 2007 przez *Educational Testing Service* programu *Keeping Learning on Track* (KLT).

Strategia I

Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.

Strategia I z perspektywy ucznia: Lepiej się uczyć, jeśli wiem, po co i czego mam się nauczyć.

Strategia II

Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań pokazujących, czy i jak uczniowie się uczą.

Strategia II z perspektywy ucznia: Lepiej się uczyć, jeśli nauczyciel rozmawia ze mną o moich postępach i w każdej chwili wie, na jakim etapie nauki jestem.

Strategia III

Udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają uczniom ich widoczny postęp.

Strategia III z perspektywy ucznia: Lepiej się uczyć, jeśli nauczyciel udziela mi informacji zwrotnej, co zrobiłem dobrze, co i jak powinienem poprawić i jak mogę się dalej rozwijać.

Strategia IV

Umożliwianie uczniom korzystania w procesie uczenia się z wiedzy i umiejętności koleżanek i kolegów.

Strategia IV z perspektywy ucznia: Lepiej się uczyć, jeśli korzystam z wiedzy i umiejętności moich koleżanek i kolegów.

Strategia V

Wspomaganie uczniów, by stali się autorami i podmiotami swojego procesu uczenia się.

Strategia V z perspektywy ucznia: Lepiej się uczyć, jeśli jestem świadomy i odpowiedzialny za swój proces uczenia się.

Bibliografia

1. Dumont H., Istance D., Benavides F. [red.] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, 2013.
2. *Formative assessment, Improving Learning in Secondary Classrooms*, Organization for Economic Co-operation and Development CERI, OECD 2005.
3. Mazurkiewicz G. [red.] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.
4. *Raport McKinseya. Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2012.
5. Sterna D. *Uczę (się) w szkole*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2014.
6. Wylie E.C. *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*, TTTTS, 2008.

Magdalena Pater jest koordynatorką działania RUN – Rozwijanie Ucznienia się i Nauczania – realizowanego w ramach programu Szkoła Ucząca Się w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Z wykształcenia nauczycielka języka angielskiego.



Dydaktyczne aspekty oceniania kształtującego

Wojciech Papaj

Dydaktyczne założenia OK

Ocenianie kształtujące należy do tych – zaskakująco nielicznych – współczesnych koncepcji dydaktycznych, które w całości koncentrują się na tym, co wydarza się podczas lekcji pomiędzy uczniami i nauczycielem, a przede wszystkim na interakcjach wśród samych uczniów. Wzmocnienie tych interakcji jest jednocześnie jednym z większych wyzwań wobec utrwalonego przekonania, że podczas lekcji „nie wolno rozmawiać”, zaś szumek dochodzący z sali lekcyjnej bywa interpretowany jako sygnał, że nauczyciel nie potrafi utrzymać dyscypliny i ogólnie „nie radzi sobie”.

Psychologiczno-pedagogiczny fundament nowego podejścia stanowi pojęcie kultury klasy, obejmujące wzbudzanie ciekawości poznawczej (bez blokady wywołanej unikaniem błędów), oraz działania służące rozwojowi własnemu i wzajemnemu (bez współzawodnictwa). Nauczyciele doskonale znają przecież zjawisko uczenia się dla stopni, polegające czasem na rywalizacji o prymat w klasie, czasem zaś – na edukacyjnym minimalizmie spod znaku „3xz” (zakuć – zdać – zapomnieć); jednocześnie ci sami nauczyciele nieraz skrzętnie „hodują” sobie ten efekt, traktując ocenianie (zwłaszcza groźbę jedynki) jako niezbędny (czasem główny) czynnik motywujący uczniów.

Słowem, zależy nam na zaistnieniu takiej sytuacji, w której relatywnie wysokim wymaganiom stawianym

zespółowi klasowemu towarzyszyć będzie poczucie bezpieczeństwa związane z pewnością wsparcia – zarówno ze strony nauczyciela, jak i rówieśników.

Zobaczmy, jak narzędzia oceniania kształtującego mogą wspierać powstanie takiej właśnie sytuacji podczas każdej lekcji.

Etapy pracy – wprowadzenie w tematykę lekcji

Ważnym (także w „tradycyjnej” dydaktyce) etapem procesu dydaktycznego jest wprowadzenie w temat. Warto zorganizować pracę tak, by dzieci miały możliwość „przekierowania” myślenia na nowe tory – wszak jeszcze przed chwilą, na poprzedniej lekcji, postugiwały się zupełnie innym językiem i zupełnie innym spojrzeniem na świat! Dobrze jest zatem stworzyć okazję do spokojnego odszukania i otwarcia odpowiednich „szufladek” (w umyśle, w pamięci), których zawartość przyda się w rozwiązywaniu nowych problemów.

Znanym narzędziem oceniania kształtującego, pozwalającym efektywnie otworzyć lekcję, są pytania kluczowe. Pozyskane z bogatego instrumentarium szkoły twórczego rozwiązywania problemów, pozwalają wprowadzić uczniów w tematykę lekcji, jednocześnie ukazując im różne perspektywy i sposoby myślenia o temacie. Dobre pytanie kluczowe pozwala również dostrzec związek prob-

lemu przedmiotowego z rzeczywistością pozaszkolną, co może dodatkowo zainteresować dzieci i zmotywować je do działania.

Nauczyciele stosujący OK podkreślają, że tworzenie i wykorzystywanie pytań kluczowych „nie jest nauką łatwą ani matą” – nie można traktować ich jako narzędzi kontroli wiadomości, nie można zamykać („Czy jest prawdą, że...”), ale też należy unikać ogólnikowości.

Prześledźmy zastosowanie elementów oceniania kształtującego na przykładzie lekcji języka polskiego w klasie 4 nt. *„Dokąd idziesz dziewczynko?”*, czyli *porozmawiamy o dialogu* (podstawa programowa wśród wymaganych form gatunkowych wymienia opowiadanie z dialogiem – ta lekcja to pierwszy krok na drodze kształtowania sprawności redakcyjnych dotyczącej tej właśnie formy; podstawą działań jest – znana już wcześniej dzieciom – baśń o Czerwonym Kapturku w klasycznej wersji Charles’a Perrault).

Pytanie kluczowe:

Po co ludzie ze sobą rozmawiają?

Co przez to zyskują?

Pytanie ma wprowadzić temat dialogu i jego funkcji w relacjach międzyludzkich; ważny jest też – w perspektywie lekcji wcześniejszych i kolejnych – aspekt etyczny (podstęp wilka).

Jednak dobrze zredagowane pytanie to dopiero połowa sukcesu... Trzeba również pamiętać, by nie oczekiwać natychmiastowej odpowiedzi – najlepiej zapowiedzieć po prostu: „Macie półtorej minuty na zastanowienie” (nie czujemy wtedy presji ciszy, a czas możemy wykorzystać na czynności administracyjne). Po upływie wyznaczonego czasu nauczyciel sam prosi kolejnych uczniów o odpowiedź – dzięki temu cała klasa pozostaje czujna, a przebieg rozmów przyzwyczajają dzieci, że ewentualne błędy są jedynie sposobnością, by się czegoś nauczyć (warto też ustalać odpowiedzi w parach – to ośmieli niektórych uczniów i przyspieszy pracę).

Jak już stwierdziliśmy, redagowanie pytań kluczowych sprawia nieraz problemy – można nawet przyjąć, że nie do każdego tematu lekcji da się opracować

naprawdę dobre pytanie. W pracach redakcyjnych nauczyciel będzie się wspierał metodami takimi jak *mind mapping* – pozwolą one przeprowadzić analizę tematu, lepiej dostrzec jego szczegóły i ich różnorodne powiązania, a ostatecznie – opracować pytanie.

Najważniejszą funkcją tej wstępnej fazy lekcji jest jednak zapoznanie uczniów z celami – ustalenie, czym się będziemy zajmowali (nie tylko, by uniknąć pytań w rodzaju „A do czego nam to potrzebne?”). Chodzi o powstanie w umysłach dzieci konkretnego punktu odniesienia, który pozwoli wyobrazić sobie kolejne kroki, niezbędne do wykonania w czasie lekcji, a później umożliwi też ocenę skali sukcesu.

W ocenianiu kształtującym przyjęta się zasada formułowania celów lekcji w postaci maksymalnie przystępnej dla odbiorcy, tzw. celów w języku ucznia. Cele takie mają postać zdań kierowanych bezpośrednio do ucznia/uczniów i wprost nazywających konkretne efekty pracy (przyrost wiedzy/ umiejętności).

Cele lekcji (ogólnodydaktyczne):

- uczeń zna właściwości dialogu, w tym zasady zapisu,
- uczeń formułuje wypowiedzi przejrzyste intencjonalnie i nacechowane emocjonalnie.

Cele w języku ucznia:

- będziesz umiał urozmaicić opowiadanie przy pomocy dialogu,
- będziesz umiał zapisać dialog.

Realizując podane cele, czwartoklasiści będą mieli okazję m.in. uzupełniać komiksowe „dymki” wypowiedziami bohaterów baśni (konieczność przełożenia mowy zależnej utworu literackiego na mowę niezależną w ćwiczeniu), zapisywać opracowane wypowiedzi w postaci dialogu „książkowego” oraz utrwalić poznane zasady zapisu dialogu podczas redagowania dłuższej rozmowy Czerwonego Kapturka z mamą lub z wilkiem.

Wspomniana przystępność celów obejmuje również ograniczenie ich liczby – nie chodzi oczywiście o obniżanie poziomu nauczania, lecz o ułatwienie zapamiętania i koncentracji na tym, co w danym

momencie najważniejsze. Nauczyciel, dysponując kompleksowym przeglądem celów nauczania zawartych w programie, może takie priorytetowe zagadnienia łatwo określić w postaci 1-3 celów w języku ucznia, które będą cały czas dostępne jako zapis na tablicy lub karteczka wklejona w zeszyt.

Ciekawym pomysłem dzieli się nauczycielka realizująca ocenianie kształtujące: *O celach można poinformować uczniów za pomocą diagramu. Uczeń otrzymuje diagram przed blokiem tematycznym i wypełnia go stopniowo, zaznaczając cele, które już osiągnął*¹.

Oczywiście samo sformułowanie celów w języku ucznia niczego nie zmienia. Kluczem do sukcesu jest zrozumienie i (dostownie!) przyswojenie tych zapisów przez dzieci. Podstawową formą działania jest rozmowa na forum klasy o tym, jak uczniowie rozumieją cele (np. „Powtórzcie własnymi słowami...” lub „Co możemy zrobić, aby osiągnąć ten cel?”). Możemy również podyskutować, dlaczego podany cel jest ważny, co o nim już wiemy (odwołanie się do poprzednich lekcji bądź do wiedzy uczniów) albo – przeciwnie – czego będziemy musieli się dowiedzieć. W grupach bardziej zaawansowanych angażujemy uczniów w formułowanie celów do podanego tematu, a nawet w planowanie lekcji zmierzającej do określonego celu.

Do celów lekcji koniecznie powrócić trzeba na jej zakończenie – zarówno, by przyzwyczaić dzieci do pewnego stylu i dyscypliny pracy, jak i podsumować zajęcia; o tym jednak szerzej traktuje czwarta część niniejszego artykułu.

Etapy pracy – lekcja jako proces osiągnięcia celów i monitorowania bieżących postępów każdego ucznia

Szczegółowe sposoby osiągnięcia celów dydaktycznych pozostają domeną metodyk przedmiotowych, jednak proces ten winien zostać opisany w formie umożliwiającej uczniom samodzielne monitorowanie własnych postępów. Kryteria oceny stanowią narzę-

dzie pośredniczące pomiędzy sformułowanymi na wstępie celami lekcji a informacją zwrotną przekazywaną na zakończenie. Kryteria określają (również w języku ucznia) działania i fakty, których obserwacja pozwoli stwierdzić osiągnięcie celów – tak więc, o ile cel lekcji uznalibyśmy za zasadniczy warunek sukcesu, o tyle kryteria mogą zostać nazwane warunkami cząstkowymi. Konkretność i prostota zapisu pozwoli uczniowi na bieżąco pamiętać o tym, co najważniejsze w pracy na lekcji, jak również ocenić skalę powodzenia (oraz elementy stwarzające problemy).

Kryteria:

- ułożyłem krótki dialog (rozmowę) bohaterów baśni,
- używałem informacji znalezionych w tekście,
- używałem odpowiednich form czasowników (1. i 2. os. l. poj.),
- odpowiednio zapisałem dialog (każda nowa wypowiedź od pauzy w nowej linii, właściwa ortografia i interpunkcja).

Podane wyżej kryteria do przykładowej lekcji języka polskiego stanowią uszczegółowienie wskazanych celów, tj. pokazują, na czym dokładnie polega urozmaicenie opowiadania przy pomocy dialogu oraz jak dialog zapisać. Stanowią również „podpowiedź” dla ucznia wykonującego zadanie sprawdzające efekty pracy na lekcji oraz umożliwiają samoocenę lub ocenę koleżeńską.

Aby uczniowie umieli korzystać z kryteriów, nie wystarczy ich podać wraz z celami na początku lekcji, ważne jest rozumienie istoty kryteriów oceny oraz umiejętność ich tworzenia. Dlatego w rozmowie o celach lekcji mogą pojawiać się czasem pytania: Jak sprawdzimy osiągnięcie tego celu? Co powinniśmy umieć zrobić, żeby być pewnymi sukcesu? Można również podzielić klasę na grupy i poprosić o ocenę kilku autentycznych prac uczniowskich (np. w szkolnej skali 1-6) oraz wyjaśnienie, co sprawia, że jedną pracę uznajemy za lepszą od innych. Odpowiedź na to pytanie pozwoli określić kryteria do zadania przedmiotowego danego typu (co jednocześnie stanowi dowód, że omawiane techniki oceniania kształtującego nie tylko nie „zabierają czasu” na lekcji, ale stanowią pełnoprawne zadania przedmiotowe, do wykonania których uczniowie muszą wykorzystać

¹ Jolanta Kryszan, Zespół Szkół w Czaczku, za: Sterna D. *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014.

wiedzę i umiejętności, język i procedury typowe dla danej dziedziny).

Kryteria oceny mogą nie tylko stanowić podstawę podsumowania lekcji, ale również narzędzie pomocnicze w przygotowaniu do sprawdzianu czy w odrabianiu pracy domowej – w tym przypadku „beneficjentem” jest zarówno uczeń, jak i jego rodzice.

Znajomość i rozumienie kryteriów jest niezbędnym warunkiem zbudowania rzetelnej informacji zwrotnej, będącej zasadniczym, konstytutywnym elementem oceniania kształtującego.

Etapy pracy – konstruowanie informacji zwrotnej a podsumowanie lekcji („klamra dydaktyczna”)

Dostarczenie uczniowi informacji zwrotnej na temat jego osiągnięć w zakresie celów lekcji to właśnie moment oceniania kształtującego jako takiego – moment, w którym identyfikujemy (w różnych konfiguracjach, w różnym układzie ról, ale zawsze wspólnie – uczniowie i nauczyciel) mocne i słabe punkty pracy każdego dziecka. Ten najprostszy i pewnie najlepszy sposób na stałe, rzetelne i obiektywne motywowanie uczniów pozwala jednocześnie szybko wychwytywać i korygować ich błędy, zanim utrwala się w pamięci i strukturach wiedzy.

Aby działanie to mogło być efektywne, musi być oparte na przejrzystym i powtarzalnym schemacie postulowanym już przez prof. Z. Marciniaka w artykule „O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego”, otwierającym podstawę programową z 2008 roku: *Powinna ona [ocena bieżąca jako informacja zwrotna] informować ucznia o tym, co zrobił dobrze, co i w jaki sposób powinien jeszcze poprawić oraz jak ma dalej pracować.* Odpowiada to w pełni rozwiązaniom wypracowanym przez teoretyków i praktyków oceniania kształtującego: informacja zwrotna winna przede wszystkim wskazywać na **mocne strony** pracy ucznia (motywacja i pozytywne wzmocnienie, wskazanie na zasoby, na których uczeń może oprzeć rozwój); powinna uwzględniać obszary do poprawki, jak również **konkretne błędy** popełnione przy pracy, ale musi

też zawierać rzeczowe **wskazówki dotyczące poprawy** (korekta i motywacja, podkreślenie wspierającego charakteru oceniania przedmiotowego); wreszcie powinna otwierać się ku przyszłości, sugerując **możliwe dalsze działania** (jest to szczególnie istotne, gdy chcemy uniknąć sytuacji, w której bardzo dobry uczeń spoczywa na laurach, czytając wciąż o samych tylko sukcesach).

Wszystkie dane objęte informacją zwrotną powinny bezpośrednio wynikać z przyjętych wcześniej kryteriów oceny i tylko z nich (w niektórych okolicznościach część nauczycieli przyjmuje tzw. stałe kryteria, np. dotyczące poprawności ortograficznej, interpunkcyjnej i językowej, które obowiązują przy wszystkich wypracowaniach z języka polskiego).

Podstawowe ograniczenie dla zastosowania informacji zwrotnej stanowi czas – skuteczna informacja zwrotna powinna dotrzeć do ucznia jak najszybciej, gdy oceniane aktywności nie zatarty się w pamięci. Wykorzystanie kryteriów oceny, np. w układzie tabelarycznym, pozwoli nauczycielowi stosunkowo szybko i sprawnie sformułować wiadomość o stopniu spełnienia wszystkich wymagań, rodzaju błędów oraz o koniecznych poprawkach. Wiele programowo ważnych działań uczniów będzie wymagać takiego pogłębionego nauczycielskiego komentarza, jednak w większości przypadków istotniejsza od kompleksowego ujęcia będzie natychmiastowość informacji.

Rozwiązaniem pozwalającym na szybkie przekazanie informacji zwrotnej wszystkim uczniom w klasie jest zastosowanie samooceny i oceny koleżeńskiej. Także i w obu tych przypadkach podstawowym punktem odniesienia będą przyjęte wcześniej (i zrozumiane w kontekście celów lekcji) kryteria. W ten sposób dwukrotnie w ciągu lekcji możemy wprowadzać ćwiczenia przedmiotowe oparte na „odwróconej” sytuacji zadaniowej: zamiast rozwiązywać zadania z podręcznika, uczniowie na początku lekcji analizują lub wręcz układają kryteria (przypomnienie i utrwalenie treści programowych, analiza powiązań między nimi, hierarchizacja), zaś na zakończenie wykorzystują je, redagując informację zwrotną dla siebie lub kolegi (jw., ponadto poznanie alternatywnych modeli rozwiązania tego samego problemu, pogłębienie obiektywizmu).

Dla zapewnienia merytorycznej poprawności samooceny i oceny koleżeńskiej warto – oprócz systematycznych ćwiczeń w stosowaniu kryteriów – podawać modelowe rozwiązanie danego zadania/problemu. Będzie ono stanowiło dodatkowy punkt odniesienia dla redagujących informacje zwrotne uczniów oraz podczas krótkiej dyskusji podsumowującej ten etap pracy. W rozmowie tej warto zadać następujące pytania: Kto spełnił wszystkie kryteria? Kto nie spełnił kryterium pierwszego (drugiego, trzeciego...)? Jak wam się wydaje, dlaczego kryterium (np.) drugie okazało się najtrudniejsze do spełnienia? Co z tego wynika? Kto (podczas oceny koleżeńskiej) spotkał się z innym sposobem rozwiązania tego zadania? itp.

Pamiętajmy jednak, że w procedurach podsumowujących lekcję nie chodzi wyłącznie o gwarancje poprawności przedmiotowej! Co najmniej równie wartościowym celem tego etapu lekcji (obejmującego również formułowanie informacji zwrotnej) jest wyrobienie nawyku autorefleksji i uczenia się także na błędach – własnych i cudzych.

Osiągnięcie tego celu może wspierać zastosowanie różnorodnych technik, np. popularnej „kanapki” (*feedback sandwich*), w której jedna opinia krytyczna zostaje „obłożona” dwiema pozytywnymi. Ciekawym rozwiązaniem jest również tzw. test samokontroli: przygotowujemy kartki z pytaniami i kilkoma wariantami odpowiedzi – błędnymi, częściowo poprawnymi oraz jedną całkowicie poprawną, następnie zaś prosimy uczniów, aby w parach wybrali właściwe rozwiązanie (przewrotność metody polega na tym, że klucz do oceny zamieszczony jest na odwrocie kartki – w ten sposób dzieci uczą się, że w szkole nie chodzi o szybkie udzielanie poprawnej odpowiedzi, ale o samodzielne myślenie).

Organizacja lekcji w oparciu o założenia OK w kontekście formalno-prawnym

Jakkolwiek koncepcja oceniania kształtującego zrodziła się na przelocie lat 60. i 70. minionego stulecia, to jednak dopiero wiek XXI przyniósł (a właściwie przynosi) jej ugruntowanie formalno-prawne. Obok przywołanego postulatu prof.

Marciniaka, który symbolicznie otworzył reformę programową 2008 roku, pojawiły się później zapisy już o charakterze wiążącym.

Pierwszym z nich są wymagania państwa będące podstawą przeprowadzania ewaluacji zewnętrznej, a szczególnie wymaganie 2. *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.* Charakterystyka tego wymagania na poziomie D zawiera liczne odniesienia do teorii i praktyki oceniania kształtującego: *Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów. Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania. Informowanie ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój. Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się. Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach. Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziały.*

Z kolei w przyjętym w listopadzie 2014 roku przez rząd projekcie nowelizacji ustawy o systemie oświaty znajdziemy zmianę dotyczącą zakresu oceniania wewnątrzszkolnego, które *ma na celu udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć.* Również i w tym przypadku inspiracje ocenianiem kształtującym wydają się oczywiste.

Pamiętać jednak należy, że rzeczywiste zmiany dokonują się nie w ministerialnych gabinetach, lecz w szkolnych klasach, a jeszcze bardziej – w naszych głowach. Ocenianie kształtujące wydaje się być strategią niezwykle przyjazną i naturalną, zwłaszcza wobec przesytu trendami technokratycznymi w edukacji (metody aktywizujące, zarządzanie jakością itp.), ale czy pomoże to w przezwyciężeniu wieloletnich nawyków kształtujących klasową praktykę?

Wojciech Papaj jest absolwentem polonistyki UJ, nauczycielem, trenerem, wieloletnim pracownikiem systemu doskonalenia nauczycieli.



Rola dyrektora we wdrażaniu oceniania kształtującego w szkole

Małgorzata Nowak

Proces uczenia się powinien znajdować się w centrum uwagi każdego dyrektora szkoły, a także wszystkich nauczycieli i uczniów. Ocenianie kształtujące (OK) koncentruje się na dobrym nauczaniu i, w konsekwencji, na efektywnym przyswajaniu wiedzy, choć jego nazwa w praktyce szkolnej może wydawać się nieco myląca. Ocenianie w potocznym znaczeniu jest bowiem związane ze stopniami i podsumowywaniem wyników pracy, tymczasem w OK traktowane jest znacznie szerzej.

Danuta Sterna

Słowo kształtuje rzeczywistość. Niekiedy wzbogaca, niekiedy zmienia, czasem zawęża znaczenie. Tak stało się z pojęciem „ocenianie kształtujące”, które pojawiło się w polskiej rzeczywistości edukacyjnej na początku XXI wieku jako niezbyt szczęśliwie tłumaczenie wyrażenia *formative assessment*. Ocenianie kształtujące to system organizacji procesu edukacyjnego, koncepcja, metoda sprzyjająca uczeniu się, nauczaniu, rozwojowi. Położenie nacisku na słowo „ocenianie” spowodowało zubożenie w powszechnym odbiorze idei *formative assessment*, wkładając wieloaspektowe działania do szufladki związanych wyłącznie z oceną. Z drugiej strony, skrót OK brzmi miło dla ucha i wywołuje dobre skojarzenia. Może dlatego zainteresowałam się ideą oceniania kształtującego ponad dziesięć lat temu?

Moje doświadczenia z OK

Nie pamiętam, co było najpierw. Chyba udział w konferencji zorganizowanej przez MENiS w 2005 roku na temat „Ocena kształtująca i jej rola w poprawie skuteczności uczenia”, a może informacja o pilo-

tażowym programie wprowadzania oceniania kształtującego w roku szkolnym 2005/2006. Temat mnie zainteresował. Zaczęłam drugą kadencję dyrektorską, zarządzałam dużym zespołem szkół, zrealizowałam najważniejsze pomysły na szkołę otwartą, przyjazną, twórczą; ciągle jednak szukałam inspiracji do rozwoju skuteczności nauczania, poprawy atmosfery na zajęciach, usunięcia ze szkoły strachu i stresu, w zamian odkrycia radości uczenia się i rozwoju. Potrzebę zmiany zwerbalizowałam w artykule opublikowanym w „Dyrektorze Szkoły”¹: *Marzy mi się szkoła bez stopni, nauczanie bez oceniania, lekcja bez bata jedyńki. Lubię uczyć, wymyślać nowe metody przekazywania wiedzy, frajdę sprawia mi świadomość, że z lekcji na lekcję moi uczniowie są bogatsi. Zaczynając zajęcia, zawsze staram się powiedzieć, czego będziemy się uczyć, kiedy i gdzie dana wiedza w połączeniu z umiejętnościami może się przydać. W miarę precyzyjnie określam zakładany rezultat – ten po jednej lekcji, i ten po całym cyklu. Jeśli solidnie przygotowuję się do zajęć, jeśli dobiorę ciekawe przykłady, zaplanuję metody*

¹ http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/o_metodzie_ok_miesiecznik_dyrektora_szkoly_sierpien_2011nr_8_031.pdf, dostęp 7.02.2015.

uwzględniające potencjał uczniów, jeśli w porę i skutecznie zareaguję na pojawiające się problemy – zazwyczaj pożądanego efektu udaje się osiągnąć. Przygodę i radość wspólnego dochodzenia do nowych umiejętności psuje konieczność oceniania. Pytanie: a czy to na oceny? – wywołuje u mnie nieodmiennie irytację, choć trudno mieć za złe uczniom, że pragmatycznie podchodzą do życia. Fakt stawiania ocen w formie niewiele mówiących piątek, trójek czy jedynek osłabia – moim zdaniem – prawidłową motywację i chęć nauczania się czegoś nowego dla samej przyjemności rozwoju, potrzeby naturalnej u homo sapiens. Sama ocena pozbawiona precyzyjnego opisu jest informacją de facto myłą, w najlepszym razie niewiele mówiącą. Bo i cóż oznacza kolejna piątka otrzymana przez piątkowego ucznia? Że umie już to, co umiał? A może nauczył się czegoś nowego? A może umie mniej, ale zadanie było łatwiejsze? Czy postawienie piątki nie jest sygnałem demobilizującym: umiesz, więc nie musisz się już uczyć? Robisz wszystko dobrze, więc nie musisz doskonalić swoich umiejętności? A jedynka? Co mówi? Jesteś nadal głupi? Znowu niczego się nie nauczyłeś, mimo że może próbowałeś? Znowu jesteś najgorszy? Więc po co się starać? I tak kolejna próba pokonania tej samej przeszkody razem z najlepszymi zakończy się niepowodzeniem, więc po co? Oczywiście, wiem, że nieco przejawiam problem. A jednak **marzy mi się szkoła bez stopni**, w której uczeń we własnym tempie dostosowanym do intelektualnych i środowiskowych umiejętności po prostu się uczy, rozwija, zdobywa nowe umiejętności. I procesu myślowego nie blokuje mu stres objawiający się pustką w głowie, bólem brzucha, w skrajnych przypadkach fobią szkolną. **Marzy mi się szkoła**, w której nauczycielowi nie przysztoby nawet do głowy powiedzieć: postawiłem dzisiaj dziesięć jedynek w III a... Bo tak naprawdę, o czym to świadczy?²

Szukając pomysłów, trafiłam na Studia Podyplomowe Liderów Oświaty, podczas których ocenianie kształtujące było ważnym elementem programu i metodą prowadzenia wielu zajęć. Kontakt z Jackiem Strzemiecznym, propagatorem i orędownikiem wprowadzenia OK do polskich szkół; z Danutą Sterną, autorką „Oceniania kształ-

tującego praktyce”³, najważniejszej publikacji na ten temat w polskiej literaturze pedagogicznej; zajęcia z trenerami CEO, mającymi OK-ejowskie doświadczenia, przekonały mnie do decyzji wprowadzenia oceniania kształtującego w kierowanej przeze mnie szkole. Zachęciłam do udziału w kursie oceniania kształtującego Nauczycielskiej Akademii Internetowej grupę nauczycieli. Planowałam kolejne działania, niestety, problemy ze zdrowiem (zawał, urlop zdrowotny) pokrzyżowały moje zamiary. Z oceniania kształtującego nie zrezygnowałam, postanowiłam pokazać własnym przykładem jego wartość (jako dyrektor i nauczyciel języka polskiego), zgodnie z zasadą „zmianę zacznij od siebie”. Ukończyłam roczny kurs oceniania kształtującego w N@I; o swoich doświadczeniach, sukcesach i wątpliwościach dyskutowałam nie tylko z nauczycielami ze szkoły, ale z uczestnikami kursu z całej Polski. Nie udało mi się zrealizować w pełni marzeń o szkole bez stopni w mojej dyrektorskiej praktyce. Brak możliwości współpracy z organem prowadzącym przyspieszył moją decyzję o rezygnacji ze stanowiska i odejściu ze szkoły. Od dwu lat jestem niezależnym trenerem, mentorem na internetowym kursie oceniania kształtującego oraz Studiach Podyplomowych Liderów Oświaty, ekspertem w projekcie wspomagania pracy szkół. **Marzę już nie o swojej szkole bez stopni, marzę o systemie edukacji bez stopni, o atmosferze bezpieczeństwa i współpracy w szkołach**, o wzajemnym uczeniu się, wspólnym zadawaniu pytań, o informacji pomagającej uczniowi uczyć się i rozwijać. Marzę, że strategie oceniania kształtującego będą obecne nie tylko w dobrych, ale we wszystkich szkołach. I dlatego piszę ten artykuł. Jego głównymi adresatami są dyrektorzy, bo ich rola w skutecznym wprowadzaniu zmian w szkole jest nie do przecenienia⁴.

Elementy i techniki OK

Ocenianie kształtujące to wieloaspektowe działanie zmierzające do osiągnięcia celu podstawowego: sprawienia, by proces nauczania był efektywny, a uczniowie odpowiedzialni za swoje uczenie się. Początkowo, kiedy idea OK dotarła do Polski, skupiano się na konkretnych elementach pracy

² Nowak M. *Noworoczne marzenia*, Dyrektor Szkoły nr 1/2006.

³ Sterna D. *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, 2008.

⁴ Nowak M. *Dyrektor liderem rozwoju*, Meritum nr 1/2014.

nauczyciela, które miały zapewnić skuteczność i atrakcyjność lekcji; miały zmotywować uczniów. Było to podejście praktyczne, narzędziowe. Zgodnie z nim nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące winien określać **cele lekcji w języku ucznia**, ustalać, na co będzie zwracał uwagę podczas ocenia- nia i zapoznawać z owym **NaCoBeZu** uczniów, by wiedzieli, co potwierdzi ich edukacyjny sukces. Powinnością nauczyciela w procesie nauczania jest udzielanie **informacji zwrotnej**, zbudowanej z czterech elementów (co jest dobrze, co wymaga poprawy, jak to zrobić, jak pracować dalej). Motywa- cję uczniów wzmacniają **pytania kluczowe** i techniki **zadawania pytań**. Obok oceny sumującej nauczy- ciele stosują **ocenę kształtującą**; wykorzystują **ocenę koleżeńską i samoocenę**. Stosowane konsekwentnie elementy i techniki oceniania kształtującego budują **atmosferę sprzyjającą uczeniu się**, w której istotną rolę odgrywa **współpraca z uczniami i rodzicami**.

Należy podkreślić, że początkowe utożsamia- nie oceniania kształtującego wyłącznie ze zbior- em elementów i technik ich stosowania niekiedy skutkowało wypaczeniem idei OK. Bezrefleksyjne, mechaniczne czy ortodoksyjne stosowanie celów, NaCoBeZu, informacji zwrotnej, patyczków, meto- dników, techniki świateł powodowało, że część nauczycieli kojarzyła ocenianie kształtujące z kolejną modą edukacyjną.

Z tego powodu warto przede wszystkim uświa- domić sobie, czemu ocenianie kształtujące służy, jaki jest jego podstawowy cel, co możemy zyskać, wprowadzając je w szkole. Jeśli przyjmimy, że naszym celem jest, by uczniowie w szkole uczyli się skutecznie, pożytecznie i z przyjemnością, to drogą do osiągnięcia tego celu wyznacza pięć strategii oceniania kształtującego.

Strategie oceniania kształtującego

- I. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów ucze- nia się i kryteriów sukcesu.
- II. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.
- III. Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów.

IV. Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajem- nie ze swojej wiedzy i umiejętności.

V. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się.

Szczegółowe rozwinięcie strategii oceniania kształtującego znajdziemy w wielu opracowaniach⁵. Podkreślę raz jeszcze, że strategię to rodzaj filozo- fii uczenia, podejścia do nauczania, idei kierującej naszym działaniem. Dyrektor planujący wprowadze- nie oceniania kształtującego w swojej szkole winien zacząć od zrozumienia tych strategii, od przekona- nia do nich nauczycieli, a nie od wymagania technik OK. Strategię są fundamentem, techniki – sposobem budowania. *Nauczyciel stosujący w praktyce stra- tegie oceniania kształtującego koncentruje się nie tylko na nauczaniu, ale przede wszystkim na ucze- niu się uczniów. Pytanie, jakie stawia, brzmi: Czy moi uczniowie się uczą?, a nie: Czy ja ich dobrze nauczam? Jeśli się nie uczą, muszą poznać ich sposób pracy i dostosować do niego swoje metody nauczania. (...) Każdy nauczyciel wie, że sam nie sprawi, by uczeń się nauczył – uczeń musi sam tego chcieć. Zadaniem nauczycieli jest stwarzanie sytuacji, w których uczniowie efektywnie się uczą i kreowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się. W ocenianiu kształtującym staramy się, aby uczniowie byli gotowi wziąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się, aby bardziej zależało im na wiedzy niż na wynikach testów, które tę wiedzę sprawdzają*⁶.

Ocenianie kształtujące w wymaganiach wobec szkół

Dobrym dyrektorskim nawykiem jest podejmo- wanie decyzji ze świadomością kontekstu prawnego planowanych działań. W przypadku oceniania kształ- tującego w sukurs przychodzą co najmniej dwa doku- menty. Przede wszystkim ustawa o systemie oświaty, której ostatnia nowelizacja wprowadziła zmiany wska- zujące na rosnące znaczenie oceniania pomagającego się uczyć. Dodano, między innymi, zapis, że celem oceniania wewnątrzszkolnego jest udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie mu informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć. Ponadto zapisano konieczność oceniania opisowego

⁵ <http://www.ceo.org.pl/pl/ok>, dostęp 7.02.2015.

⁶ Sterna D. *Uczę (się) w szkole*, CEO 2014, s. 17.

pomagającego się uczyć nie tylko w klasach 1-3, ale wskazano taką możliwość na drugim etapie edukacyjnym, przy czym decyzję o formie oceniania pozostawiono do uregulowania w statucie szkoły.

Wyraźne odwołanie do idei oceniania kształtującego znajdziemy w rozporządzeniu MEN z dnia 10 maja 2013 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U., poz. 560.) Analiza zapisów wymagań wobec szkół, w szczególności wymagania 2, pozwoli bez trudności znaleźć sformułowania będące powtórzeniem strategii oceniania kształtującego.

Wymaganie 2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się

Charakterystyka wymagania – Poziom D (podstawowy)

- *Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów.*
- *Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania.*
- *Informowanie ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój.*
- *Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.*
- *Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się.*
- *Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach.*
- *Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.*

Charakterystyka wymagania – Poziom B (wysoki)

- *Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie.*
- *Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej.*
- *Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się.*
- *Czują się odpowiedzialni za własny rozwój. Uczniowie uczą się od siebie nawzajem.*
- *W szkole lub placówce stosuje się nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów⁷.*

⁷ http://www.npseo.pl/action/requirements/wymagania_panstwa_wobec_szkol

Szukając argumentów pozwalających przekonać nauczycieli do skuteczności oceniania kształtującego, warto odwołać się do profesjonalnych badań zewnętrznych. Szczególnie przydatne mogą okazać się wyniki badań profesora Johna Hattiego z Nowej Zelandii (raport z 800 metaanaliz obejmujących 50 000 badań wśród 200 milionów uczniów, badań, które miały na celu porównanie efektów różnych interwencji rozumianych jako strategie i działania podejmowane w szkole/w edukacji, mających kluczowy wpływ na osiągnięcia uczniów). Wśród najbardziej skutecznych interwencji znalazły się: zapewnienie oceny kształtującej, informacja zwrotna, pozytywne relacje nauczyciel – uczeń⁸.

Dziel się wiedzą i władzą

Opór wobec zmiany jest jej nieodłącznym elementem. Wyjście ze strefy komfortu, burzenie dotychczasowych schematów działania, konieczność poniesienia dodatkowych kosztów (czas, praca, pieniądze, emocje), to wszystko działa na niekorzyść zmiany. Do realnych zmian w organizacji procesu edukacyjnego może dojść wówczas, gdy nauczyciele będą chcieli je wprowadzić (motywacja) oraz będą wiedzieli, jak to zrobić (kompetencje). Motywację uruchomimy poprzez odwołanie się do wskazanych argumentów prawnych oraz wyników badań zewnętrznych, jednak motywacja wewnętrzna pojawi się dopiero wtedy, gdy nauczyciele sami dostrzegą wartość oceniania kształtującego. W tym celu uczestnicy zmiany – nauczyciele – potrzebują wiedzy, dobrych praktyk, przekonania, że proponowane działania się sprawdzają i przynoszą realną korzyść uczniom i nauczycielom. Występowanie takich potrzeb potwierdzają pytania, jakie stawiają uczestnicy szkoleń na temat oceniania kształtującego.

Pytania nauczycieli zadawane podczas szkoleń:

- *Czy ocenianie kształtujące jest faktycznie dobrą, skuteczną metodą nauczania?*
- *Jakie są efekty oceniania kształtującego?*
- *Czy ocenianie kształtujące mogą wykorzystać w oddziale przedszkolnym?*
- *Czy nauczanie z wykorzystaniem oceniania kształtującego wymaga większej pracy i zaangażowania nauczyciela?*

⁸ http://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20L_3%20Jacek%20Strzemieczny.pdf

- *Czy wyniki uczniów na sprawdzianie poprawiają się, jeśli nauczyciele stosują ocenianie kształtujące?*
- *Jakie korzyści przynosi ocenianie kształtujące uczniom, a jakie nauczycielom?*⁹

Sojusznikiem wprowadzania OK będą osoby i instytucje, których wiedza i doświadczenie pomogą w zbudowaniu motywacji i zdobyciu kompetencji, osoby i instytucje merytorycznie przygotowane, pozytywnie nastawione, mogące podzielić się entuzjazmem i dobrą praktyką popartą konkretnymi efektami. Z całą przekonaniem wynikającym z wieloletniego doświadczenia i rozeznania na rynku instytucji wspierających pracę szkoły mogą tu polecić Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Wprowadzanie każdej zmiany należy zacząć od siebie. Jeśli dyrektor nic nie wie na temat oceniania kształtującego, warto skorzystać z konferencji „Dyrektor OK”¹⁰.

Kolejnym etapem winno być szkolenie dla całej rady pedagogicznej poprowadzone przez profesjonalnego trenera, szkoleniowca znającego strategię OK nie tylko z publikacji, ale i z osobistej praktyki. Reakcja nauczycieli po wstępnym szkoleniu może być bardzo różna, w zależności od stopnia otwartości i gotowości do zmiany. Nie jest to jeszcze właściwy moment do formalnej decyzji o stosowaniu OK w szkole. Wstępne szkolenie pozwala dostrzec potencjalnych propagatorów zmiany. Mądry dyrektor nie wprowadza zmiany edukacyjnej zarządzeniem czy formalnym nakazem. Szuka sojuszników, buduje i wzmacnia grupę entuzjastów. Są to zazwyczaj osoby otwarte, pełne energii, kreatywne, zainteresowane ocenianiem kształtującym i mające o nim podstawową wiedzę, dostrzegające konieczność zmian. To ważna grupa, awangarda, osoby, które mogą pociągnąć niezdecydowanych, zachęcić do wypróbowania proponowanych rozwiązań, uświadomić pozytyw nowej sytuacji. Rolą dyrektora jest wzmocnienie potencjału entuzjastów poprzez zapewnienie im możliwości rozwoju, zwiększenie ich kompetencji. Sposobem na to może być udział w kursie internetowym „Lider OK w szkole”¹¹. Grupa liderów OK to naturalni sojusznicy zmiany, z którymi

dyrektor dzieli się władzą, a oni z dyrektorem i pozostałymi nauczycielami – wiedzą na temat OK. Wiedza daje siłę podejmowania ryzyka, władza poszerza granice odpowiedzialności, dzielenie się wiedzą i władzą buduje zaufanie. Zaufanie jest podstawą bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo to fundament atmosfery sprzyjającej nauczaniu-uczeniu się.

Mniej znaczy lepiej

Pierwszy rok wprowadzania oceniania kształtującego powinien przebiegać pod hasłem „mniej znaczy lepiej”. Tak radzą doświadczeni dyrektorzy, którzy proces wdrażania OK mają za sobą. Na początku zaczynamy małymi krokami, od wyboru jednej klasy lub poziomu (najlepiej rozpoczynających dany etap edukacyjny); elementy oceniania kształtującego wprowadzamy stopniowo, zaczynając od pierwszej strategii, czyli podawania uczniom celów lekcji i kryteriów sukcesu. Przez cały czas należy dbać o dobrą atmosferę w szkole, tworzyć możliwość współpracy, dyskusji, pomocy, dzielenia się sukcesami i problemami. Dobrym organizacyjnym rozwiązaniem jest takie ułożenie planu lekcji, aby nauczyciele wdrażający nowe sposoby pracy mogli obserwować swoje zajęcia i korzystać z możliwości, jakie daje wzajemne uczenie się – IV strategia OK. Warto uświadomić sobie, że stosowanie oceniania kształtującego wymaga od nauczycieli dodatkowej pracy, nie przynosi od razu spektakularnych, widocznych efektów, może wywoływać w związku z tym frustrację i zniechęcenie. Stąd kluczowe jest wzajemne wsparcie, rozmowy o sposobach radzenia sobie z trudnościami, widoczna akceptacja działań i zaangażowanie dyrektora.

Dyrektor świeci przykładem

Nic tak nie zachęca nauczycieli do wprowadzania strategii oceniania kształtującego (i każdej innej zmiany), jak przykład dyrektora. Czynne współuczestniczenie dyrektora w zmianie procesu dydaktycznego buduje jego pozycję pierwszego nauczyciela w szkole, wzmacnia poczucie słuszności podjętych działań, dostarcza silnych argumentów w rozmowach z oponentami (wiem, jak to działa, bo stosuję), pozwala lepiej rozumieć problemy nauczycieli i wspólnie szukać rozwiązań.

⁹ Archiwum własne autorki.

¹⁰ <http://sus.ceo.org.pl/calosciowy-rozwoj-szkoly/oferta>

¹¹ Ibidem.

Ustawia właściwą hierarchię szkolnych wartości, z UCZENIEM się na pierwszym miejscu (procedury, kontrola zarządcza, ewaluacja zewnętrzna i sprawozdania dla organu prowadzącego są mniej ważne!). Zapraszanie nauczycieli na prowadzone przez siebie lekcje jest autentycznym, a nie deklaracyjnym przejawem otwarcia, stosowania w praktyce zalecanych technik, dowodem, że w szkole najważniejsze jest nauczanie-uczenie się. Jeśli dyrektor sam stosuje elementy OK na swoich lekcjach i w procesie zarządzania, staje się wiarygodnym liderem. Dyrektorską wiarygodność i moc budują następujące czynniki:

- pokazywanie własnego warsztatu pracy,
- otwarcie na dialog, podkreślanie wspólnych wartości,
- służenie deklarowanym celom (pokazywanie, że cele szkoły nie mają charakteru werbalnego),
- docenianie innych, liczenie się z otoczeniem,
- budowanie klimatu optymizmu, zarażanie energią,
- wspólne cieszenie się z osiągnięć,
- dbałość o rozwijanie umiejętności zarówno swoich, jak i osób, z którymi zmiany będą wspólnie realizowane¹².

Wspieranie rozwoju

Konsekwentne wdrażanie oceniania kształtującego wymaga ciągłego poszerzania grona nauczycieli uczestniczących w zmianie. Liderzy OK, na czele z dyrektorem, to za mało. Kolejny etap to wsparcie osób, które nie były (nie są?) entuzjastami zmiany, ale widzą racjonalną potrzebę/konieczność dołączenia do dziejącego się procesu. To nauczyciele, którzy nawet mając zastrzeżenia do wprowadzanych nowości, mobilizują się, deklarują chęć czynnego włączenia oceniania kształtującego w swoje lekcje, jednak brakuje im wiedzy i umiejętności. Doskonałą propozycją wsparcia i możliwości rozwoju jest kurs oceniania kształtującego w ramach Nauczycielskiej Akademii Internetowej. Sześciomodułowy kurs prowadzony jest metodą „3x1”, co oznacza:

- **Internet** – kurs prowadzony jest w całości na platformie internetowej,
- **indywidualna opieka mentora (coaching)** – każdy z kursantów korzysta z indywidualnej opieki i wsparcia mentora,

- **interaktywność** – kurs oferuje kilka różnych form wymiany doświadczeń między uczestnikami kursu, uczestnikami i mentorami oraz uczestnikami i kierownikiem kursu. Uczestnicy wzajemnie komentują sprawozdania i wymieniają się doświadczeniami na forum kursu.

Uczestnicy kursu stopniowo poznają elementy oceniania kształtującego, otrzymują materiały dydaktyczne i wskazówki, w jaki sposób stosować poszczególne elementy OK, następnie wypróbują poznane elementy w praktyce, czyli w pracy z uczniami w szkole. Nauczyciele, którzy stosowali już elementy oceniania kształtującego, mogą skorzystać z kursu dla zaawansowanych „Dobra lekcja z ocenianiem kształtującym (OK LEKCJA)”, podczas którego skupiają się na planowaniu lekcji, a przede wszystkim, w oparciu o konkretną lekcję, na celach uczenia się oraz zadaniach edukacyjnych dla uczniów. Wykorzystanie wsparcia, jakim jest N@I¹³, coroczne wysyłanie kolejnej grupy nauczycieli na kursy, skorzystanie z tej możliwości także przez dyrektora, współpraca podczas realizowania zadań budują w szkole kulturę współpracy, podstawę organizacji uczącej się, jaką winna być placówka edukacyjna.

Współpraca z rodzicami

Wprowadzenie w szkole oceniania kształtującego od początku wymaga współpracy z rodzicami. Niezależnie od informacji o nowych zasadach pracy, przekazywanych przez poszczególnych nauczycieli rodzicom uczniów, to do dyrektora placówki należy poinformowanie rady rodziców o celach i zasadach wprowadzanych zmian organizacji procesu edukacyjnego. I rodzicom, i uczniom należy wytłumaczyć, jaki jest podstawowy cel oceniania kształtującego, co oferują w związku z tym nauczyciele, jakiej postawy oczekują od rodziców i uczniów. Aby przekonać rodziców o tym, że na wprowadzeniu OK skorzystają ich dzieci, można organizować lekcje otwarte połączone z dyskusją i omówieniem zasad oceniania kształtującego, akcentować praktyczną wartość

¹³ W kursach N@I może wziąć udział minimum czworo i maksimum ośmioro nauczycieli z jednej szkoły. Dzięki dofinansowaniu Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności koszt udziału 4 nauczycieli ze szkoły w rocznych kursach internetowych wynosi 1000 zł (koszt udziału w VI edycji N@I 2014/2015), <http://sus.ceo.org.pl/nauczycielska-akademia-internetowa>, dostęp 7.02.2015.

¹² Maksymowska E. *O czym warto pamiętać, wprowadzając zmianę w zarządzanej placówce*, ORE, wydanie elektroniczne.

celów lekcji i kryteriów sukcesu oraz informacji zwrotnej pomagającej uczniom uczyć się. Praktyczne przykłady organizacji spotkań i współpracy z rodzicami znajdziemy na stronie CEO-OK¹⁴.

Lektury i pomoce dydaktyczne

Nadzór pedagogiczny, do którego zobowiązany jest dyrektor, obok ewaluacji, kontroli i monitorowania wskazuje na konieczność wspomaganie pracy nauczycieli. Umożliwianie udziału w kursach, motywowanie do rozwoju to jedna z form wspomaganie. Kolejną jest zapewnienie środków finansowych na zakup literatury umożliwiającej nauczycielom korzystanie z wzorów dobrej praktyki, samodoskonalenie i zapoznawanie się z najnowszymi wynikami badań. W pracy podczas lekcji przydatne będą pomoce dydaktyczne: kostki metodyczne oraz metodniki¹⁵. Proponowany zestaw w szkolnej bibliotece obejmuje następujące pozycje:

1. Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall, Dylan Wiliam, *Jak oceniać, aby uczyć*, CEO, 2006.
2. Merill Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*, CEO, 2008.
3. Robert J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, CEO, 2012.
4. Danuta Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, 2008.
4. Danuta Sterna, *Uczę (się) w szkole*, CEO, 2014.
5. Richard Sagor, *Badanie przez działanie*, CEO, 2008.
6. *Dzielmy się tym, co wiemy*. Siedem zeszytów do bezpłatnego pobrania ze strony <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/do-pobrania>, zestaw opracowany przez zespół trenerski CEO, 2009.

OK w dokumentach szkoły

Ocenianie kształtujące na tyle zmienia charakter i specyfikę placówki, że winno znaleźć odzwierciedlenie w dokumentach regulujących pracę szkoły. W początkowym okresie, kiedy zmiana ma charakter wstępny, dotyczy wybranych klas i niektórych elementów OK, wystarczy stosowny zapis w dokumentacji rady pedagogicznej (zapis w protokole,

uchwałą). W statucie, a konkretnie w rozdziale zawierającym zasady wewnątrzszkolnego systemu oceniania, należy zapisać stosowanie oceny kształtującej (informacji zwrotnej) oraz oceny sumującej. Kiedy szkolna społeczność dojrzeje do pełnego wprowadzenia strategii oceniania kształtującego jako całościowego sposobu budowania atmosfery sprzyjającej uczeniu się i wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu uczenia się, decyzja powinna znaleźć odzwierciedlenie w koncepcji pracy szkoły, określającej główne kierunki jej pracy i rozwoju oraz powiązane z nimi cele i zadania. Ponieważ koncepcja winna być dziełem całej społeczności szkolnej, wprowadzenie oceniania kształtującego jako obowiązującego w placówce wymaga konsultacji i akceptacji organów szkoły (rada pedagogiczna, rada rodziców, samorząd uczniowski). Dzięki temu nie tylko nauczyciele, ale przede wszystkim uczniowie i rodzice dostrzegą związek podejmowanych w szkole działań z przyjętą koncepcją pracy i włączą się w te działania w sposób świadomy i akceptujący.

Wymaganie 1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcję ukierunkowania na rozwój uczniów¹⁶ Charakterystyka wymagania – Poziom D

- Szkoła działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną własną koncepcją pracy, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego.
- Koncepcja pracy szkoły jest znana uczniom i rodzicom oraz przez nich akceptowana.

Charakterystyka wymagania – Poziom B

- Koncepcja pracy szkoły jest przygotowywana, modyfikowana i realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami.

OK widoczne w placówce

W czasach, gdy wizualizacja tego, co robimy (zdjęcia, plakaty, memy), towarzyszy wszystkim działaniom, szkoła, która stosuje wszystkie strategie czy wybrane elementy oceniania kształtującego, powinna to pokazać. Informacje, że „w szkole jest OK”, odpowiednio dopasowane do miejsca i celu,

¹⁴ <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/rodzice-ok>, dostęp 7.02.2015.

¹⁵ <http://www.civitas.com.pl/pl/p/METODNIK/40>, dostęp 7.02.2015.

¹⁶ http://www.npseo.pl/action/requirements/wymagania_panstwa_wobec_szkol

warto umieścić na szkolnych korytarzach, w klasach i w pokoju nauczycielskim, Pomocne mogą tu być świetne plakaty „Nasza szkoła jest OK” w wersji dla nauczycieli i uczniów, kalendarze, broszury, komiks – wszystko do pobrania za darmo na stronie CEO w zakładce OK¹⁷. Na stronie szkoły można zamieszczać zdjęcia z zajęć, pokazujące różne techniki pracy na lekcjach (światła, metodniki, patyczki, rozmowy w parach). Warto zadbać o bank dobrych praktyk i narzędzi (sposoby przedstawiania celów i NaCoBeZu w zależności od wieku uczniów, pytania kluczowe do różnych przedmiotów, sposoby formułowania/udzielania informacji zwrotnej). Pokazywanie zalet i korzyści wynikających ze stosowania strategii OK to promowanie wartości edukacji, spełnianie kolejnego wymagania rozporządzenia o nadzorze. Jest także widocznym dowodem, że szkoła stosuje nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów (wymaganie 2, poziom wysoki).

Wymaganie 8. Promowana jest wartość edukacji¹⁸

Charakterystyka wymagania – Poziom D

- *W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się. W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie.*

Charakterystyka wymagania – Poziom B

- *Szkoła lub placówka wykorzystuje informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji. Działania realizowane przez szkołę lub placówkę promują wartość edukacji w społeczności lokalnej.*

Trudności we wdrażaniu OK

Początkowy entuzjazm, czasem nawet hurraoptymizm wprowadzających zmiany, przy jednoczesnym oporze nauczycieli malkontentów oraz części rodziców i uczniów przyzwyczajonych do starych rozwiązań, może z czasem wywoływać symptomy zmęczenia, wypalenia, rezygnacji. Dyrektor powinien być świadomy tego etapu zmiany, nieuchronności pojawiania się trudności. Nikt nie obiecuje, że będzie łatwo.

Najważniejsze problemy wskazywane przez dyrektorów szkół OK-ejowskich¹⁹ to:

- oczekiwanie widocznych rezultatów w krótkim czasie,
- przyzwyczajenie rodziców i uczniów do stopni i ich oczekiwanie,
- brak autentycznego przekonania rady pedagogicznej o słuszności wdrażania OK,
- niedostateczne przygotowanie metodyczne i psychologiczne nauczycieli do wprowadzanej zmiany,
- zbyt wiele innych programów, w których bierze udział szkoła (zmęczenie materiału),
- wybieranie nieodpowiednich klas do początkowego etapu wprowadzania OK,
- brak dostatecznego porozumienia między nauczycielami,
- brak współpracy między nauczycielami różnych etapów edukacyjnych.

Działania wspierające stosowanie OK

Kto nie chce – szuka powodów, kto chce – szuka sposobów – takie motto warto powiesić sobie nad biurkiem. Świadomość nieuchronności pojawiania się trudności jako naturalnego objawu zmiany pozwala uniknąć pewnych błędów lub zminimalizować ich negatywny wpływ na dziejący się proces. Dyrektor może podjąć wiele działań wspierających wdrażanie OK. Poza wymienionymi wcześniej (własny przykład, coroczne szkolenia nowych nauczycieli, doskonalenie posiadanych umiejętności, zakup literatury, pomocy, wizualizacja) dobrą praktyką²⁰ jest:

- dostrzeganie, docenianie i nagradzanie nauczycieli (dodatek motywacyjny, nagroda, skierowanie na atrakcyjne szkolenie, zakup potrzebnego sprzętu, list gratulacyjny, uśmiech, uścisk dłoni, głośna pochwała na radzie...),
- informowanie rady pedagogicznej, rodziców, organu prowadzącego o osiągniętych kolejnych etapach wdrażanej zmiany,
- bycie dyspozycyjnym, uważnym i cierpliwym dla nauczycieli, zwłaszcza stosujących OK (!),
- odciążenie liderów OK od innych absorbujących zadań,

¹⁷ <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/do-pobrania>, dostęp 7.02.2015.

¹⁸ http://www.npseo.pl/action/requirements/wymagania_panstwa_wobec_szkol

¹⁹ http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/poradnik_stosowania_ok.pdf, dostęp 7.02.2015.

²⁰ Ibidem.

- niustanny rozwój własnych kompetencji w zakresie OK (literatura, konferencje, szkolenia),
- promowanie OK w lokalnym środowisku, uczenie z OK elementu wyróżniającego, promującego placówkę.

Wśród sprawdzonych rozwiązań wzmacniających kompetencje nauczycieli szczególnie polecane są: obserwacje koleżeńskie jako stały element modelu rozwoju współpracy (OK-obszewacja)²¹, spacer obserwacyjny, nagrywanie lekcji, a następnie wspólne oglądanie, analizowanie i refleksja, współpraca ze szkołami partnerskimi, sieci wsparcia.

Do polskich szkół uczestniczących w programie Szkoła Ucząca Się CEO i PAFW wprowadzają spacer edukacyjny pod nazwą „OK-obszewacja”. Uczestnikami koleżeńskie obserwacji są współpracujący ze sobą nauczyciele, wspólnie włączający do swojej praktyki zawodowej ocenianie kształtujące.

Innym sposobem na obserwację lekcji i poprawę nauczania jest nagrywanie lekcji i jej koleżeńskie omawianie. Koleżeńskie obserwacje w każdej formie jest szansą na uczenie się profesjonalistów od siebie nawzajem. Dzięki temu mogą oni rozwijać i poprawiać swoje metody nauczania, a w konsekwencji jego efekty.

Aby można było stosować te użyteczne dla procesu nauczania metody, niezbędna jest atmosfera zaufania, umożliwiająca współpracę nauczycieli i celowe rozwijanie w szkole kapitału społecznego²².

Kamienie milowe wdrażania OK – rady dla dyrektora ☺

1. Przeczytaj artykuł „Rola dyrektora we wdrażaniu OK w szkole”.
2. Zajrzyj do polecanych linków lub – jeszcze lepiej – na stronę CEO – zakładka OK.
3. Uprzedź nauczycieli o planowanych działaniach, odwołując się do zewnętrznych badań, wymagań wobec szkół. Podkreśl wiarę w ich chęć rozwoju.
4. Zorganizuj wstępne szkolenie na temat OK,

²¹ <http://www.ceo.org.pl/splo/news/obserwacje-kolezanskie-u-podstaw-zespołu-uczacego-sie>, dostęp 7.02.2015.

²² <https://oswiata.pl/strzemieczny/2013/01/17/deprywatyzacja-nauczania-i-uczenia-sie-spacer-edukacyjny/>

- koniecznie upewniając się, czy prowadzący to profesjonalista i praktyk.
5. Widocznych podczas szkolenia entuzjastów skieruj na kurs internetowy w N@ („Lider OK”, „Ocenianie kształtujące – poziom podstawowy”).
6. Wybierz razem z liderami OK klasy(ę), w których nauczyciele będą stosowali wybrane elementy OK (cele, NaCoBeZu).
7. Poinformuj rodziców i uczniów o rozpoczynającej się zmianie, zaakcentuj cel, wyjaśnij sens działań.
8. Dopilnuj zapisów w dokumentacji szkolnej (protokoły rady pedagogicznej, statut, na późniejszym etapie – koncepcja).
9. Zaczynaj stosować elementy OK na swoich lekcjach i w zarządzaniu (informacja zwrotna), zapraszaj nauczycieli na swoje zajęcia, dziel się wiedzą; opcjonalnie – zapisz się na Studia Podyplomowe Liderów Oświaty.
10. W kolejnym roku wyślij na kurs następną grupę nauczycieli, rozszerzcie stosowanie OK o następne klasy i elementy.
11. Wspieraj, monitoruj, informuj, modyfikuj, doceniaj, inwestuj w doskonalenie siebie i nauczycieli.
12. Zadbaj o współpracę (zespoły nauczycieli, obserwacje koleżeńskie), nawiąż kontakt z innymi szkołami, stwórz sieć wsparcia.
13. Bądź OK! Stosuj rozwijającą informację zwrotną, pamiętaj, że słowa pochwały i uznania są tym, czego pracownicy często bardzo pragną, lecz o co nigdy nie poproszą²³.
14. Powodzenia!

Małgorzata Nowak jest byłą wieloletnią dyrektorką Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach, jednej z największych wiejskich placówek oświatowych na Lubelszczyźnie. Ma doświadczenie w zarządzaniu szkołą wielokulturową. Niezależna trenerka, szkoleniowiec. Współpracuje z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli KURSATOR w Lublinie. Ekspert w projekcie „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół i przedszkoli”. Kierownik i mentor kursu internetowego Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty, mentor Nauczycielskiej Akademii Internetowej, członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty. Absolwent Akademii Przywództwa Liderów Oświaty. Publicystka oświatowa stale współpracująca z „Dyrektorem Szkoły”.

²³ <https://www.facebook.com/OpenGDT/posts/422388947911061:0>, dostęp 7.02.2015.



Dlaczego sztuka pytania jest sztuką myślenia?

Lidia Pasich

*Pytania są niebezpieczne, nie ruszaj ich, będą spały.
Zapytasz – zbudzisz, i znacznie więcej niż myślisz – pytań powstanie.*

Jonathan Carroll

Ocenianie kształtujące (OK) oferuje inną powszechną filozofię nauczania i komunikowania się z uczniem. Filozofia ta, nazywana popularnie „okejem”, zaczyna coraz częściej pojawiać się w polskich szkołach. Struktura lekcji „okejowskiej” jest klarowna i spójna. Zwolennicy oceniania kształtującego wiedzą, co oznaczają takie pojęcia, jak: cel sformułowany w języku ucznia, dowody, czyli kryteria potwierdzające osiągnięcie celów, pytanie kluczowe, informacja zwrotna, ocena koleżeńska czy samoocena. Ocenianie kształtujące w swoich podstawach jest mocno osadzone w konstruktywistycznym modelu nauczania opartym na etapowym nabywaniu kompetencji poznawczych. W centrum nauczania jest uczeń, który stopniowo włącza zdobywaną wiedzę i umiejętności do swoich struktur poznawczych, uruchamiając twórcze myślenie, stawiając pytania, podejmując szeroko pojętą aktywność i wymianę doświadczeń¹. Założenia konstruktywizmu skłaniają do stosowania dydaktyki „aktywnej” i twórczej oraz odwołują się do zasobów psychologii poznawczej (kognitywnej).

Dydaktyka oceniania kształtującego wprowadziła pojęcie „pytanie kluczowe”², które powinno stać się elementem interakcji pomiędzy podmiotami uczącymi się i skłaniać je do poszukiwania odpowiedzi – zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Stanowi ono ważne ogniwo lekcji ze względu na rozbudzanie ciekawości poznawczej i podtrzymywanie poziomu motywacji uczniów. Staje się pierwszoplanowe, ważne, odważne, prowadzi do celu, generuje aktywność umysłową i wymaga odpowiedzi.

Stawianie pytań na lekcji przez uczniów nie jest powszechnie praktykowane we współczesnej szkole. Główne powody takiej sytuacji są spowodowane lękiem i obawą przed ośmieszeniem. Pytania stawia przede wszystkim nauczyciel; on jest „wodzem”, a uczeń ma odpowiadać. Słownik języka polskiego Witolda Doroszewskiego wyjaśnia, że „pytanie” to 1. *Forma rzeczownikowa czasownika „pytać”, 2. Zdanie lub równoważnik zdania mające intonację pytajną (lub jej odpowiednik interpunkcyjny), 3. Kwestia, zagadnienie, problem. Ponadto wskazuje m.in., że: Pytanie może być niedyskretne, podchwytliwe, zdawkowe, filozoficzne, odważne, niebanalne, może*

¹ Mietzel G. *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002, <http://www.edukacja.edux.pl/p-8574-konstruktywistyczny-model-nauczania.php>

² Sterna D. *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006, s. 79-95.

się nasuwać się, nastrożać, padać, może być retoryczne. Odwołując się do frazeologizmów, możemy być w krzyżowym ogniu pytań, wić się w ogniu pytań itp.³ Definicja słownikowa precyzuje rolę pytań w codziennym języku i w nauczaniu.

Stawianie pytań w sytuacjach dydaktycznych wpływa na efektywność uczenia się

Małgorzata Taraszkiewicz i Colin Rose w publikacji przygotowanej w ramach realizacji Kampanii na Rzecz Uczenia się zaprezentowali nowoczesne podejście do edukacji i zaproponowali nauczycielom wiele ćwiczeń i rozwiązań wspierających efektywne uczenie się uczniów. W aneksie 2. „Metody aktywizujące procesy uczenia się uczniów” została zgromadzona wiedza metodyczna dotycząca „metodyki pytań” w szkole. Dzięki zawartej w nim refleksji łatwiej zrozumieć, w jak trudnej i nierównej sytuacji są uczniowie w szkole. Nauczyciel posiada przewagę nad uczniem, ponieważ „uprawia” z nim grę w pytania i odpowiedzi, przy czym jako głównodowodzący procesem nauczania-uczenia się zna odpowiedzi na swoje pytania. W lekcyjnym pośpiechu często wykazuje zniecierpliwienie, koncentruje się na wyszukiwaniu błędów lub „doskonali” sztukę pytań, formułując je do sprawdzianów ustnych i pisemnych, ewentualnie odtwarzania wiadomości. W wyniku takich praktyk uczeń doznaje frustracji i narasta w nim niekorzystne doświadczenie edukacyjne i życiowe. Cierpi na brak swobody i wolności w wyrażaniu siebie i zaspokajaniu swojej ciekawości. Psychiczna blokada narasta i przekształca się w groźny dla skutecznej komunikacji nawyk milczenia.

A przecież pytanie jest formą odniesienia się do pewnego obszaru rzeczywistości. Możemy pytać o: definicje (Co to jest? Jak się nazywa? Co to znaczy?), czas (Kiedy? Przed czym? Po czym?), miejsce (Gdzie?), przeznaczenie (Do czego coś może służyć?), zastosowanie (Jak to działa?), strukturę (Z czego się składa?), relację (Jak to się ma do czegoś innego?), wartości (Jakie to ma znaczenie?), sens (Po co to jest?), intencje (Co ktoś zamierza?), emocje i uczucia (Co ktoś czuje i przeżywa?), preferencje (Co ktoś woli?), kompetencje (Co ktoś umie?).

³ Słownik języka polskiego, <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/pytanie;5488300.html>

Człowiek potrzebuje również zadawania sobie pytań o charakterze samopoznania, takich jak: Kim jestem? Co jest dla mnie ważne? Co potrafię? Do czego zmierzam? Czego się o sobie uczę?

Funkcje pytań są niezmierne, ponieważ dzięki nim możemy uzyskać orientację w przestrzeni geograficznej, mentalnej, filozoficznej, zaspokoić ciekawość poznawczą, przeprowadzić diagnozę pewnego stanu rzeczy oraz zastanowić się nad czymś, co jest dla nas ważne.

Pytania mogą być bardzo różne; albo zamykają przestrzeń do rozmowy, albo otwierają na swobodę i wolność myśli, albo mogą sugerować coś w różny sposób – życzliwy, podchwytliwy, ewentualnie złośliwy. Gdy pracujemy nad problemem, uruchamiamy metapytania, czyli pytania na temat pytań (np. Jakie najbardziej właściwe pytanie powinniśmy teraz zadać? Czego nam brakuje?)⁴.

Stawianie pytań w sytuacjach dydaktycznych stymuluje potencjał twórczy uczniów

Krzysztof Szmidt – psychopedagog twórczości – stworzył pojęcie „myślenia pytajnego”, które zdefiniował jako wszelkie procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego, a wywołanych przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudności o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym⁵.

Umiejętność tę nazwał zdolnością, a zdolność może być rozumiana przez badaczy różnie, np. jako sprawność, biegłość i szybkość rezultatu, wyniku (B. Hornowski, H.J. Eysenck, Cz. Nosal) lub jako wyższa jakość, głębokość i rozległość analizy, syntezy, procesu rozumowania (W. Szewczuk, Z. Pietrasiński, J. Strelau) albo jako potencjał jednostki (uzdolnienia) do uzyskania wysokich wyników lub wybitnych osiągnięć w jednej lub kilku dziedzinach (F. Mönks).

⁴ Taraszkiewicz M., Rose C. *Atlas efektywnego uczenia się*, Kampania na Rzecz Uczenia się, Warszawa 2006, s. 163-171.

⁵ Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, s. 66.

Wśród zdolności myślenia pytajnego Szmidt wyróżnił: zdolność dostrzegania problemów i sytuacji problemowych, zdolność formułowania pytań problemowych, zdolność redefiniowania problemów (reformułowania pytań), czyli umiejętność abstrahowania z obiektów pewnych tylko cech, innych niż te, które uwzględnia się w działaniu i myśleniu rutynowym, i powtórne określenie problemu poprzez sformułowanie nowych, oryginalnych w stosunku do pierwotnej definicji, pytań lub dyrektyw postępowania. Redefiniowanie sytuacji problemowej uchodzi za kluczowy moment twórczego rozwiązania problemów, a umiejętność efektywnego redefiniowania problemów za jedną z ważniejszych zdolności talentu twórczego⁶.

W świetle takiej teorii rodzi się refleksja i pytanie: Jak nie skupić się na rozwijaniu „sztuki pytania”u uczniów?

Strategie dydaktyczne doskonalące „sztukę pytania”

PRZYKŁAD 1

Zadanie 1⁷

Polecenie dla nauczyciela

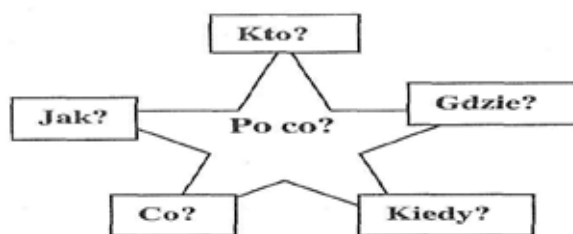
- Wykorzystaj podaną technikę gwiazdy pytań do zaaranżowania „myślenia pytajnego” na lekcji. Najpierw pobaw się z uczniami, aby rozruszać ich intelektualnie i zastosuj gwiazdę pytań do dowolnych pojęć, np. drzewo, dzban, rower, telefon, spodnie. Następnie zastosuj ją do własnych potrzeb dydaktycznych, np.
 - zainicjowania początkowej, środkowej lub podsumowującej fazy lekcji,
 - zaaranżowania powtórki określonej partii materiału,
 - kształtowania umiejętności formułowania pytań,
 - opracowania banku pytań.

Pytania mogą dotyczyć zagadnień, które powinny wiązać się z problemami poruszonymi na lekcji.

⁶ Op. cit., s. 66.

⁷ Zadanie realizowane przez nauczycieli w ramach programu „Taki jak Mozart”, moduł „Dedala” autorstwa Lidii Pasich, nauczyciela konsultanta w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli; strona projektu: <http://www.scdn.pl/index.php/projekty/projekty-efs/962-projekt-taki-jak-mozartq->. Inspiracją do formułowania zadań była publikacja: Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, ibidem.

Gwiazda pytań



Możesz uzupełnić gwiazdę o dodatkowe pytania:

- Jak często?
- Co by było, gdyby?
- W jaki sposób?

- Napisz, do jakich treści, zagadnień, problemów zastosowałeś gwiazdę pytań i jak dzieci sobie poradziły z myśleniem pytajnym.
- Zacytuj wypowiedzi uczniów. Napisz, co było łatwe, a co było trudne.
- Zacytuj odstęp Dedala, czyli zapisy pod tematem, odnoszące się do konkretnego zagadnienia na lekcji, z wykorzystaniem czasowników operacyjnych, czynnościowych, np. „Na dzisiejszej lekcji będziesz zdziwiony, ile ciekawych pytań potrafiśz sformułować”⁸.

PRZYKŁAD 2

Zadanie 2

Polecenie dla nauczyciela

- Ćwicz z uczniami sztukę formułowania pytań. Wykorzystaj do tego celu np. tekst ikoniczny⁹. Zaproponuj budowanie pytań według podanej formuły. Pamiętaj, że najbardziej wartościowe z punktu widzenia rozwoju poznawczego są pytania genetyczne, hipotetyczne i spekulatywne.

Formuła zadawania pytań:

- Pytania faktograficzne zaczynające się od pytań: Kto? Co? Gdzie? Kiedy? Jak?
- Pytania genetyczne mające pytańnik: Dlaczego? Dlaczego nie? Czemu?
- Pytania hipotetyczne i spekulatywne wykraczające poza to, co widać na obrazku: Co, jeśli? Co będzie dalej? Co się stanie? Dokąd zmierza?

⁸ „Odstęp Dedala” w projekcie oznaczają cele formułowane w języku ucznia – element oceniania kształtującego w propozycjach dydaktycznych.

⁹ Inspiracja zaczerpnięta z publikacji: Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, ibidem.

PRZYKŁAD 3**Zadanie 3¹⁰**

Polecenie dla nauczyciela

- Wyjaśnij uczniom różnice pomiędzy myśleniem tradycyjnym i równoległym. Istotą myślenia równoległego jest stosowanie wartościowania pomystu (osądu) nie do każdej możliwości oddzielnie (jak w przypadku myślenia tradycyjnego, sokratejskiego), lecz do zbioru wygenerowanych propozycji. Wtedy dopiero możliwe jest wybranie najlepszego rozwiązania, które zapewni postęp w zaistniałej sytuacji¹¹. Posłuż się wykresem. Na tym etapie różnorodnych możliwości szczególnie podkreśl znaczenie postrzegania i generowania (bez oceniania każdej z nich).
- Zaproponuj uczniom ćwiczenie na myślenie równoległe, wykorzystując jako przykład obraz, figurę geometryczną, pojęcie, wydarzenie, zjawisko itp. (w zależności od przedmiotu, którego uczysz).
- Wykorzystaj w tym ćwiczeniu elementy systemu dziesięciu pytań¹², polegającego na zadaniu dziesięciu pytań, które przywołują do świadomości wszystkie zebrane wiadomości. Można zacząć od wyobrażenia sobie przedmiotu lub osoby, następnie zadawać kolejno pytania i możliwie wyczerpująco starać się na nie odpowiedzieć.
- Możesz zastosować jeszcze inny wariant. Niech uczniowie wybiorą jedno pytanie i zastosują myślenie równoległe. Ćwiczenie wykonaj w grupach (każda grupa może mieć to samo pytanie lub inne).

Oto lista pytań:

- Pochodzenie lub początek?
- Przyczyna powstania?
- Dzieje?
- Właściwości i cechy?
- Przedmioty związane z danym pojęciem lub znajdujące się wobec niego w pewnym stosunku?
- Jakie jest jego zastosowanie lub rola?
- Na co wskazuje? Czego dowodzi?
- Jakie są rezultaty i wyniki istnienia?
- Kres (cel istnienia) lub przyszłość?
- Co o nim sądzisz? (ogólne o nim mniemanie wraz z uzasadnieniem).

¹⁰ Zadanie realizowane przez nauczycieli w ramach programu „Taki jak Mozart”, moduł „Dedał”. Inspiracją do formułowania zadań była publikacja: De Bono E. *Myślenie równoległe. Naucz swoje dziecko myśleć*, Wydawnictwo Prima, Łódź 1998.

¹¹ De Bono E. *Myślenie równoległe...*, ibidem.

¹² Taraszkiewicz M., Rose C., op. cit., s. 166-167.

- Poproś uczniów, aby przez określony przez ciebie czas (np. w ciągu tygodnia) zastosowali myślenie równoległe w odniesieniu do zagadnienia, problemu, pojęcia, zjawiska, przedmiotu, które ich szczególnie interesuje.
- Zacytuj odstony Dedala, czyli zapisy pod tematem, odnoszące się do stosowania myślenia równoległego. Pamiętaj o zastosowaniu czasowników operacyjnych, czynnościowych, np. „Na dzisiejszej lekcji zrozumiałem, że są różne możliwości, podejścia do...”.

PRZYKŁAD 4

Umiejętność stawiania pytań pełni szczególną rolę w przygotowaniu uczniów do udziału w pracach badawczych i realizacji projektów edukacyjnych. Są to sytuacje sprzyjające rozwijaniu myślenia refleksyjnego, pytajnego, badawczego, projektowego.

Teorie konstruktywistyczne wymagają, aby uczeń budował strukturę wiedzy z dostępnych mu danych.

W zaprezentowanych poniżej etapach pracy badawczej widoczna jest przestrzeń do zadawania pytań, obalania, reformułowania, redefiniowania i budowania na nowo.

Oto etapy pracy badawczej¹³:

Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • sformułowanie problemu badawczego
Eksplikacja	<ul style="list-style-type: none"> • doprecyzowanie problemu badawczego • wybór i uzasadnienie hipotez
Hipotezy	<ul style="list-style-type: none"> • wysunięcie hipotezy
Operacjonalizacja	<ul style="list-style-type: none"> • wyrażenie pojęć i terminów w języku czynności • ustalenie sposobu badań: gdzie? jak? skąd? co dalej?
Narzędzia badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • wybór narzędzi badawczych • pilotaż
Wybór próby badawczej	<ul style="list-style-type: none"> • określenie liczebności sposobu doboru
Realizacja badań	<ul style="list-style-type: none"> • gromadzenie materiału empirycznego
Weryfikacja	<ul style="list-style-type: none"> • prowadzona w trakcie badań • końcowa
Analiza	<ul style="list-style-type: none"> • opracowanie bazy danych • konfrontacja pytań z danymi
Sprawdzanie hipotez	<ul style="list-style-type: none"> • ustalenie rozwiązania • formułowanie wniosków
Sprawdzanie hipotez	<ul style="list-style-type: none"> • intuicyjne • statystyczne

¹³ Gaźdzka K., Muzioł E.A. *Model pracy z uczniem w szkole ponadgimnazjalnej*, ORE, Warszawa 2014, s. 79

Występowanie w roli badacza jest niezwykle inspirujące. Przykładem jest zadanie, przed jakim stanęli uczniowie humaniści w projekcie edukacyjnym pt. „Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens”¹⁴, realizowanym przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w roku 2014-2015¹⁵. Musieli odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

- Kim jestem?
- Co w sobie cenię i lubię?
- Jakie są moje mocne strony?
- Jak odnaleźć i rozwinąć w sobie pasję?
- Gdzie poszukiwać inspiracji?
- Czy potrafię komunikować swoje potrzeby i porozumiewać się z ludźmi?
- Jak mądrze realizować własne cele?
- Jak osiągnąć samorealizację?

Następnie w celu uzyskania odpowiedzi na te pytania uczniowie przeprowadzali diagnozę własnego potencjału, określali swoje mocne i słabe strony, szczególnie w odniesieniu do poziomu kompetencji komunikacyjnej i sprawności pragmatycznej w procesie porozumiewania się (komunikowania o swoich uczuciach, potrzebach, zainteresowaniach, planach na przyszłość); przeprowadzali studia przypadków niezwykłych osobowości w imię zasady uczenia się od najlepszych; zgłębiali zagadnienia samorealizacji z perspektywy poznawczej, emocjonalnej i twórczej; nazywali, badali i prezentowali własne pasje oraz planowali osobiste ścieżki rozwoju. Było to dla nich nie lada wyzwanie, ale i wielkie, inspirujące doświadczenie.

Nauczycielskie doświadczenia w stosowaniu pytań w praktyce szkolnej

Literatura dotycząca oceniania kształtującego podpowiada nauczycielom, w jaki sposób wprowadzać pytania na lekcjach. Instruktażowe wręcz zalecenia znajdują się w publikacji Danuty Sterny¹⁶ oraz na stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej¹⁷

¹⁴ Boksa E., Pasich L. *Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens. Edukacyjny projekt badawczy dla uczniów szkół gimnazjalnych z języka polskiego*, UJK, Kielce 2014.

¹⁵ Więcej o projekcie na stronie: Projekt systemowy Świętokrzyski System Wspierania Talentów – Fascynujący Świat Nauki, <http://fsn.scdn.pl/index.php?id=1>

¹⁶ Sterna D., op. cit., s. 79-84.

¹⁷ Chodyniecka E., Swat-Pawlicka M. [red.] *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy. Zeszyt siódmy. Techniki zadawania pytań. Pytania kluczowe*, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt_dzielimy6_-_techniki_zadawania_pytan_pytania_kluczowe.pdf

i stanowią rezultat doświadczeń nauczycieli uczestniczących w szkoleniach, projektach, kursach stacjonarnych i e-learningowych. Doświadczenia nauczycieli dotyczą głównie sposobów, technik i organizacji zadawania pytań i odpowiedzi (praca w parach, określenie czasu na pytanie i odpowiedź, możliwość wymiany poglądów, niepodnoszenie rąk, sposób formułowania pytań, zaangażowanie i współpraca uczniów o różnym potencjale w poszukiwanie odpowiedzi, tolerancja na błędny lub inny tok rozumowania, sposób reagowania wspierający postawę poszukującą, budowanie konstruktywnych komentarzy podtrzymujących motywację).

Nauczyciele próbują definiować kryteria pytań kluczowych i samodzielnie dochodzą do wniosku, że najbardziej wartościowe są pytanie twórcze, a zwłaszcza te, które, zgodnie z taksonomią Beniamina Blooma, uruchamiają umysłowe operacje poznawcze z wyższych poziomów taksonomicznych¹⁸:

- poziom 1 – wiedza: Przypomnij sobie!
- poziom 2 – pogłębiona wiedza – wnioskowanie: Zrozum! Wyciągnij wnioski!
- poziom 3 – zastosowanie: Zastosuj!
- poziom 4 – analiza: Podziel!
- poziom 5 – synteza: Zbierz razem!
- poziom 6 – ewaluacja: Oceń!

Pytanie kluczowe, według nich, nie musi być *stricte* pytaniem. Może mieć formę stwierdzenia, definicji, prowokacji, a nawet niedokończonej opowieści, niedokończonego zdania, mapy z wymyślonymi znakami. Jest to raczej myśl, idea, która powinna inspirować do myślenia i działania, a odwoływać się do zdobytej wiedzy i doświadczenia. Z punktu widzenia dydaktyki ważne jest, aby pytania kluczowe pokazywały szerszy kontekst i perspektywę, dając możliwość odwołań, odnosity się w sposób bezpośredni do celów lekcji i brzmiały tak, aby doprowadzały do efektu *flow*¹⁹, czyli stanu pomiędzy satysfakcją a euforią, wywołanego całkowitym oddaniem się jakiejś czynności.

¹⁸ Bloom B. i inni, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain*, New York, Longmans, Green 1965.

¹⁹ *Flow* – termin stworzony przez psychologa Mihály Csikszentmihályi, opisany w: *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 1998; inne źródło: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Przep%C5%82yw_\(psychologia\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Przep%C5%82yw_(psychologia))

Podsumowując temat rozważań dotyczących pytań w życiu i dydaktyce, warto odwołać się do stwierdzeń geniusza wszech czasów Alberta Einsteina, który był mistrzem zadawania pytań sobie i innym, a także formułowania myśli:

Jeżeli zabataganione biurko jest znakiem zabataganionego umysłu, znakiem czego jest puste biurko?

Ważne jest, by nigdy nie przestać pytać. Ciekawość nie istnieje bez przyczyny. Wystarczy więc, jeśli spróbujemy zrozumieć choć trochę tej tajemnicy każdego dnia. Nigdy nie trać świętej ciekawości. Kto nie potrafi pytać, nie potrafi żyć.

Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć.

Cała głębia ludzkiej nieskończonej ciekawości poznawczej została zawarta w słowach francuskiego pisarza i filozofa Erica Emmanuela Schmitta: *Najciekawsze pytania wciąż pozostają pytaniami. Kryją w sobie tajemnicę. Do każdej odpowiedzi trzeba dodać „być może”. Tylko na nieciekawe pytania można udzielić ostatecznych odpowiedzi.*

Zadawajmy więc wreszcie jak najwięcej pytań i nie bójmy się szukać na nie odpowiedzi!

Bibliografia

- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., William D. *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO,
- Bloom B. i inni, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*, New York, Longmans, Green 1965.
- Boksa E., Pasich L. *Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens. Edukacyjny projekt badawczy dla uczniów szkół gimnazjalnych z języka polskiego*, UJK, Kielce 2014.
- Chodyniecka E., Swat-Pawlicka M. [red.] *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy. Zeszyt siódmy. Techniki zadawania pytań*, Pytania kluczowe, ECEO, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/ze-szyt_dzielmy6_-_techniki_zadawania_pytan._pytania_kluczowe.pdf
- Csikszentmihalyi M. *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 1998.
- De Bono E. *Myślenie równoległe. Naucz swoje dziecko myśleć*, Wydawnictwo Prima, Łódź 1998.
- Gałązka K., Muzioł E.A. *Model pracy z uczniem w szkole ponadgimnazjalnej*, ORE, Warszawa 2014.
- Harmin M. *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*, CEO, Warszawa 2004.
- Klus-Stańska D. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Mietzel G. *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002.
- Ocenianie kształtujące. *Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*, OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), CODN, Warszawa 2006
- Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/>
- Sterna D. *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.
- Szmidt K.J. *ABC Kreatywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Szyling G., Stróżyński K., Szmigiel M.K., Baranowska M., Pasich L. *Ocenianie kształtujące po polsku, Kurs dla doradców metodycznych – teoria i praktyka*, ORE, Warszawa 2010.
- Taraszkiewicz M., Rose, C. *Atlas efektywnego uczenia (się), Kampania na Rzecz Uczenia się*, Warszawa 2006.

Lidia Pasich jest absolwentką UJ, nauczycielem konsultantem w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, inicjatorką działań związanych ze wspieraniem i rozwijaniem uzdolnień w województwie świętokrzyskim, koordynatorką programów międzynarodowych dotyczących tematyki uzdolnień, promotorką oceniania kształtującego.



Ocenianie kształtujące w metodzie projektu

Elżbieta Totwińska-Królikowska

O czym jest ten artykuł?

W ostatnim czasie nasila się dyskusja dotycząca zasadności stosowania różnych modeli oceniania i wspierania uczniów w uczeniu się. Tradycyjne modele poddawane są krytyce, choć ciągle znajdują szerokie poparcie wśród wielu nauczycieli i rodziców.

Jednocześnie narastają narzekania na polską szkołę jako miejsce, w którym uczniowie nudzą się, tracą naturalną ciekawość poznawczą, gdzie nie są rozwijane ich kompetencje społeczne, jako miejsce przez uczniów nielubiane.

Te dwie dyskusje toczą się niejako równolegle, ich uczestnicy rzadko pokazują związek między tradycyjnym klasowo-lekcyjnym modelem nauczania i tradycyjnym ocenianiem, a przecież jest on niewątpliwy. W tym artykule chcę pokazać, jak zastosowanie oceniania kształtującego wzmacnia efekty zastosowania metody projektu edukacyjnego, powoli i z oporami znajdującego miejsce w naszych szkołach.

Czego uczymy, stosując metodę projektu? Co jest w nim najważniejsze?

Projekt edukacyjny w polskim systemie oświaty został wpisany jako metoda obowiązkowa tylko na etapie gimnazjum, jednak w wielu placówkach

korzysta się z niej już od 1 klasy szkoły podstawowej, a nawet od przedszkola. Przekonanie stosujących ją nauczycieli o jej uniwersalności i korzyściach, jakie daje uczniom w każdym wieku, potwierdzają stuletnie doświadczenia i obserwacja efektów. Systematyczne korzystanie z metody projektu rozwija u uczniów:

- umiejętność współpracy z różnymi osobami, w różnych zespołach,
- umiejętność planowania i podsumowywania swojej pracy,
- umiejętność samodzielnego działania,
- motywację do zadawania pytań i szukania odpowiedzi, umiejętność ich formułowania,
- umiejętności społeczne – prezentację własnych opinii, dyskutowanie z innymi,
- samodzielność i odpowiedzialność za efekty swojej pracy i pracy grupy, której jest się członkiem,
- umiejętność prezentacji wyników swojej pracy,
- umiejętność zastosowania wielu praktycznych umiejętności, które rozwijają się niejako „przy okazji”, niezbędnych do wykonania zadań projektowych, np. różne zastosowania TIK.

Nieprzypadkowo podkreśliłam konieczność systematycznego stosowania metody projektu, bo tylko dostarczenie uczniom wielu doświadczeń i wielu okazji do rozwijania umiejętności i kształtowania postaw może dać wymienione wyżej rezultaty. **Metoda projektu winna więc być elementem planowanego przez nauczyciela procesu rozwijania określonych umiejętności ucznia.**

Projekt dostarcza też nauczycielowi wyjątkowych okazji do poznania uczniów od innej strony niż ma to miejsce podczas tradycyjnych lekcji. W tej metodzie niezwykle istotna jest osobista wiedza ucznia, pozyskana poza szkołą, i aktywność ucznia jako uczestnika procesu kształcenia. Podstawą sukcesu w pracy metodą projektu jest zamiana ról ucznia i nauczyciela. To uczeń staje się centrum procesu – to on podejmuje decyzje i działa, a nauczyciel jest wspierającym proces pomocnikiem. Ta zmiana nie zachodzi z dnia na dzień – i dla uczniów, i dla nauczyciela jest to sytuacja nowa, która wymaga otwartości na pokonywanie trudności wynikających z przyzwyczajień, opanowania nowych ról i dialogu.

Już z tego opisu i z doświadczeń wielu nauczycieli wynika, że w metodzie projektu edukacyjnego dużo ważniejszy i bardziej wartościowy dydaktycz-

nie i wychowawczo jest proces realizacji projektu niż jego końcowy rezultat.

Jeśli ważny jest proces, to z wszelkimi jego zawłościami i małymi sukcesami, np. osiągnięciem konsensusu przez grupę uczniów, doświadczeniem współpracy z mało lubianym kolegą, pokonaniem bariery strachu podczas publicznej prezentacji, poproszeniem o pomoc dorosłego – sąsiada-eksperta czy pani w bibliotece, wyszukaniem ważnych informacji w mało znanym źródle. Takie wydarzenia stanowią o osobistych sukcesach uczniów bardziej niż końcowy produkt, nie zawsze w pełni samodzielnie wykonany.

Na czym zatem polegają różnice między tradycyjnym klasowo-lekcyjnym nauczaniem a zastosowaniem metody projektu? Istotę ukazuje poniższe zestawienie.

PODEJŚCIE TRADYCYJNE	PODEJŚCIE WYKORZYSTUJĄCE METODĘ PROJEKTU
skupia się na treści	skupia się na procesie dochodzenia do wiedzy
nauczyciel jest w centrum zainteresowania	uczeń jest w centrum zainteresowania
nauczyciel jest ekspertem	nauczyciel jest organizatorem procesu kształcenia
nauczyciel jest nieomylny	nauczyciel ciągle się uczy
uczniowie są bierni	uczniowie aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia
zagadnienia poruszane na lekcji są z góry ustalone – „realizacja programu”	elastyczność w ustalaniu tematyki zajęć – „osiąganie celów kształcenia”
nacisk jest położony na teorię	nacisk jest położony na zastosowanie teorii w praktyce
pojedynczy temat związany z przedmiotem	zadania interdyscyplinarne łączące wiedzę i umiejętności z wielu przedmiotów
strach przed błędami	uczenie się na błędach
ograniczona wymiana informacji między uczniami	uczenie się we współpracy (interakcyjne)

Style nauczania¹

Po przeanalizowaniu cech metody projektu łatwo się zorientować, że zastosowanie tradycyjnego sposobu oceniania pracy i osiągnięć uczniów podczas realizacji projektu edukacyjnego byłoby trudne i nie uwzględniałoby jego specyfiki.

¹ Oprac. Mikina A., Zajac B. na podst. *Enterprise Education Experience* [w:] *Metoda projektów. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, ORE.

Dlaczego w metodzie projektu stosować ocenianie kształtujące?

Nauczyciele stosujący sporadycznie metodę projektu mówią często o kłopotach, jakie sprawia im ocenianie pracy uczniów. Bo:

- Jak oceniać nabytą wiedzę, skoro nie jest ona sprawdzana za pomocą klasówki lub odpytywania pojedynczych uczniów? Skoro jest ona często

wiedzą wykraczającą poza przedmiot nauczania?

- Jak oceniać nabyte przez uczniów umiejętności, skoro pracują oni samodzielnie (bez bieżącej kontroli nauczyciela), a zadania są zazwyczaj wykonywane zespołowo?
- Jak ocenić zaangażowanie uczniów, skoro każdy z nich ma inny nieporównywalny wkład w projektowe działania i końcowy efekt?

Jak wybrnąć z tego kłopotu? Najczęściej stosowana jest jedna z poniższych strategii:

- Nauczyciele często podejmują decyzje o nieocenianiu procesu pracy uczniów na rzecz oceniania tylko końcowych jej efektów, czyli produktu działań projektowych czy jego prezentacji. Wtedy jednak rezygnują z większości zalet, jakie niesie ze sobą metoda projektu, ponieważ nie uwzględniają postępów, jakie uczniowie zrobili, rozwijając kompetencje społeczne czy składowe umiejętności uczenia się – planowanie pracy, poszukiwanie informacji itp. Uczniowie otrzymują w ten sposób informację, że tak naprawdę to tylko końcowy produkt się liczy, więc zaczynają korzystać z różnych, niekoniecznie samodzielnych sposobów jego przygotowania, aby był jak najlepszy, nie skupiając się na wspólnych działaniach zmierzających do osiągnięcia postawionego celu. Uczniowie otrzymują jasny sygnał, że wywody nauczyciela o tym, jak ważna jest współpraca, samodzielność, odpowiedzialność itp. są tylko „czczym gadaniem”, bo liczy się i tak efekt końcowy i trzeba się na nim skupić, podkreślając swoje indywidualne zasługi przy jego przygotowaniu i prezentacji.
- Innym często stosowanym rozwiązaniem jest ocenianie osobno każdej grupy projektowej uczniów oceną uśrednioną – jednakową dla wszystkich członków grupy. Taka ocena jest w oczywisty sposób niesprawiedliwa, bo nie oddaje wkładu pracy i osiągnięć poszczególnych członków grupy i tak też jest odbierana przez uczniów.
- Niektórzy postulują, aby osiągnięcia uczniów związane z pracą zespołową i innymi umiejętnościami społecznymi premiować oceną z zachowania, a nie przedmiotową. Jednak pominięcie w ocenianiu przedmiotowym ważnych działań uczniowskich, związanych z umiejętnością ucze-

nia się oraz pracy zespołowej czy wykorzystaniem wiedzy w praktyce, znów sugeruje, że są one ważne dla „właściwego” zachowania, ale nie mają znaczenia dla uczenia się. Takie przekonanie kłóci się ze stanowiskiem wielu pracodawców, którzy zdecydowanie wskazują (choćby przy naborze pracowników), że są to umiejętności kluczowe dla osiągnięcia wysokiej jakości rezultatów pracy.

Zdarza się, że aby uniknąć powyższych kłopotów, nauczyciele premią wyłączenie uczestniczenia przez ucznia w projekcie, ustalając w przedmiotowym systemie oceniania, że jest on konieczny do uzyskania pozytywnej oceny semestralnej czy rocznej. Takie rozwiązanie skutecznie niweluje wszelkie zalety metody projektu, a uczniowie otrzymują przekaz – to była tylko zabawa, prawdziwa nauka i ważne osiągnięcia to tylko te, które nabywacie podczas „prawdziwych” lekcji.

Do zmiany nastawienia nauczycieli mogą posłużyć wyniki wieloletnich badań naszego społeczeństwa, prowadzonych przez zespół prof. Janusza Czapińskiego – „Diagnozy społecznej”. Okazuje się, że bez rozwinięcia umiejętności społecznych, kształtowania postawy proaktywnej, przedsiębiorczej, motywacji do uczenia się przez całe życie nie możemy liczyć na dalszy rozwój kraju i jakości naszego życia. W poprawiających się z roku na rok wynikach międzynarodowych badań umiejętności nastoletnich uczniów PISA ciągle widzimy słabe strony polskiej szkoły – kłopoty uczniów z rozwiązywaniem niestandardowych problemów, brak samodzielności myślenia, ich niechęć do szkoły.

Metoda projektu wydaje się najlepszą odpowiedzią na te bolączki, ale będzie nią tylko wtedy, jeśli jej zalety będą przez nauczyciela świadomie wykorzystywane, a pożądane umiejętności uczniów rozwijane planowo i systematycznie.

Proces rozwijania kompetencji, kształtowania postaw jest długotrwały i aby uczeń go rozumiał i był zmotywowanym, świadomym i aktywnym jego uczestnikiem, musi być spełnionych kilka warunków:

- oceniany powinien być również proces nabywania umiejętności, a nie tylko końcowy efekt, co zwróci uwagę uczniów na jakość prowadzonych działań,

- uczniowie powinni otrzymywać informacje zwrotne, które pomogą im w dalszym rozwijaniu umiejętności,
- konieczne jest przyzwolecie na błędy – wzmocni to poczucie odpowiedzialności i budowanie adekwatnej samooceny uczniów; bez doświadczania i analizy błędów proces uczenia się będzie nieautentyczny,
- partnerstwo ucznia i nauczyciela w procesie uczenia się będzie się wyrażało poprzez ważną rolę samooceny ucznia w ocenianiu jego osiągnięć,
- zespołowy charakter projektu będzie uwzględniony również podczas oceny – współpracujący koledzy i koleżanki będą udzielali sobie informacji zwrotnych.

Te warunki pokazują jasno, że narzędziem oceny najlepiej odpowiadającym specyfice metody projektu jest ocenianie kształtujące.

Na jakich etapach projektu edukacyjnego stosować ocenianie kształtujące?

Przyjrzyjmy się możliwości zastosowania OK na różnych etapach realizacji projektu edukacyjnego. Jak wiadomo, ocenianie kształtujące to bardziej

koncepcja nauczania, zawierająca spójne z nią metody oceniania, niż „po prostu” ocenianie. Aby możliwe było jej zastosowanie w metodzie projektu, konieczne jest uznanie poszczególnych elementów OK za immanentną część realizacji projektu edukacyjnego:

- we wstępnej fazie działań musi być postawiony problem, który uczniowie mają rozwiązać, pytanie kluczowe, na które mają znaleźć odpowiedź; należy wraz z uczniami sformułować cele projektu, które powinny uwzględniać nie tylko treści i oczekiwane merytoryczne rezultaty, ale też rozwój konkretnych umiejętności, jeśli podjęliśmy decyzję o ich rozwijaniu,
- po zaplanowaniu pracy konieczne jest sformułowanie wspólne z uczniami kryteriów, jakie powinno spełnić konkretne działanie lub/i jego rezultaty,
- w proces oceniania produktów projektu można włączyć jego odbiorców, np. zaproszonych gości – widzów prezentacji czy użytkowników opracowanego folderu; informacja od nich może się wtedy stać kolejnym elementem całościowej informacji zwrotnej,
- podsumowaniu całości projektu, refleksji nad jego realizacją i uzyskanymi efektami powinny towarzyszyć elementy oceniania: samooceny, oceny koleżeńskiej i informacji zwrotnej od nauczyciela.

ETAPY PROJEKTU EDUKACYJNEGO	ELEMENTY OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO
postawienie problemu	<ul style="list-style-type: none"> • zadanie pytania kluczowego
planowanie	<ul style="list-style-type: none"> • cele formułowane w języku ucznia i kryteria ich osiągnięcia
poszukiwanie informacji	<ul style="list-style-type: none"> • stawianie otwartych pytań • pytania zadawane uczniom różnymi metodami
działanie	<ul style="list-style-type: none"> • stawianie otwartych pytań • pytania zadawane uczniom różnymi metodami • informacja zwrotna
prezentacja rezultatów	<ul style="list-style-type: none"> • odniesienie do kryteriów
podsumowanie działań projektowych	<ul style="list-style-type: none"> • samoocena, ocena koleżeńska, informacja zwrotna

Co oceniać?

Decyzja o tym, jakie elementy pracy uczniów poddać ocenie, nie jest łatwa, bo projekt dostarcza wielu okazji do oceny. Istotne jest, aby były one dobrane ze względu na cel, jaki realizuje

projekt (np. opracowanie folderu promującego okoliczną przyrodę), oraz przy uwzględnieniu długofalowych celów edukacyjnych, jakie stawia sobie nauczyciel (np. rozwinięcie umiejętności pracy zespołowej i odpowiedzialności za przyjmowane zadania).

Najczęściej oceniane są produkty projektu lub jego etapów, np.:

- lista znalezionych i opracowanych źródeł potrzebnych informacji,
- dokumentacja z prac terenowych, np. zarejestrowane wywiady przeprowadzone przez uczniów, dokumentacja fotograficzna czy filmowa,
- koncepcja lokalnego badania – przyrodniczego czy społecznego oraz/lub raport z jego wynikami,
- materiały promocyjne – zaproszenia i informacje o końcowej prezentacji projektowej w formie plakatów, ulotek, profilu Facebook, informacji na stronie WWW,
- folder, film, makieta, książka kucharska itp. materialne produkty zawierające opracowane przez uczniów informacje.

W przypadku produktu ważne, a zarazem łatwe jest ustalenie kilku jego cech, które świadczyć będą o jakości wykonanej pracy. Kryteria te muszą być ustalone i omówione z uczniami, aby wszyscy mieli przekonanie, że wybrano najważniejsze ze względu na cel, dla którego produkt powstał.

Przykład

Kryteria dobrze opracowanej karty z przepisem na danie regionalne²:

- *na górze czytelnie zapisaną nazwę potrawy,*
- *podane składniki i ich potrzebne wielkości na potrawę dla 4 osób,*
- *chronologiczny i jasny opis wykonania potrawy,*
- *koszt produktów potrzebnych do przygotowania potrawy,*
- *zliczony czas wykonania potrawy,*
- *zdjęcie potrawy,*
- *dane autora przepisu oraz imiona i nazwiska dzieci, które wykonały kartę.*

Przykład

Kryteria oceny numeru gazety szkolnej³:

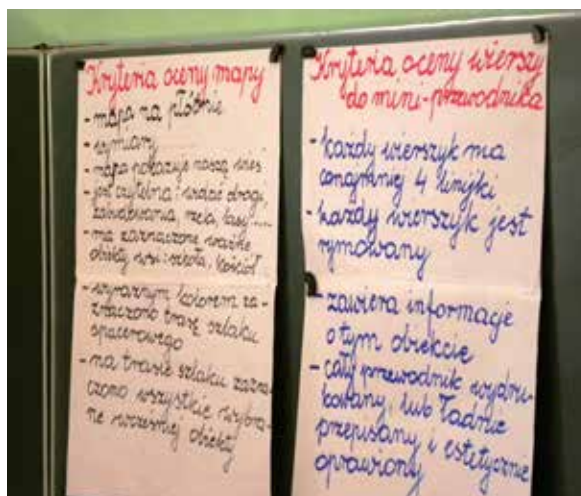
- *gazeta liczy pełne cztery strony formatu A4,*
- *tematy poruszone w gazecie są różnorodne,*

- *w gazecie zamieszczono kolorowe ilustracje,*
- *ilustracje zostały wykonane przez uczestników projektu,*
- *uwzględniono podział na szpalty,*
- *wyróżniono tytuły i śródtytuły,*
- *sformułowano „główki” artykułów.*

Projekty edukacyjne realizowane zespołowo są znakomitą okazją do rozwijania **umiejętności współpracy**, tak istotnej we współczesnym świecie, której rozwijanie jest niemożliwe podczas tradycyjnego frontального nauczania. Nauczyciel winien zaplanować proces stopniowego rozwijania tej umiejętności, organizując pracę uczniów tak, aby zespoły uczniów pracowały ze sobą coraz dłużej, realizowały coraz trudniejsze zadania i przyjmowały coraz większą odpowiedzialność. To mogą być proste narzędzia, stosowane przez uczniów w klasach 1-3 SP, np. plakaty z miejscem na zaznaczanie przez uczniów stopnia zadowolenia z pracy w grupie lub tabele z kilkoma kryteriami oceny pracy grupowej dokonywanej przez każdego z członków grupy, lub tabele z kilkoma kryteriami oceny pracy grupowej dokonywanej przez każdego z członków grupy.

Przykład

Uczniowie klas 4-5 SP i starsi powinni zastanowić się nad różnymi aspektami pracy grupowej, ustalić najważniejsze kryteria efektywnego w niej udziału⁴.



² Wilk L. *Potrawy regionalne. Scenariusz dla klas 1-3 SP* [w:] *Dzieci odkrywają świat. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne oraz umiejętność uczenia się w kl. 1-3 SP*, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, www.malaszko.pl

³ Jurewicz A., Papaj W. *Media w szkole. Scenariusz dla kl. 4-6 SP* [w:] *Dzieci aktywne w społeczności. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje społeczne i obywatelskie oraz umiejętność uczenia się w kl. 4-6 SP*, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, www.malaszko.pl

⁴ Metoda zastosowana przez nauczycielki Szkoły Podstawowej w Templewie (woj. zachodniopomorski) podczas realizacji projektów edukacyjnych w ramach projektu Z Matej Szkoły w Wielki Świat.

**Przykład**Tabela samooceny udziału w pracy grupy⁵

Kryteria samooceny udziału w pracy grupowej	Tak	Średnio	Nie
Czy wykonałam/-em moje zadania najlepiej jak umiałam/-em?			
Czy prosiłam/-em o pomoc, gdy jej potrzebowałam/-em?			
Czy słuchałam/-em tego, co mówią inni?			
Czy pomagałam/-em innym członkom grupy, gdy tego potrzebowali?			

PrzykładKarta oceny współpracy w zespole⁶

Kryterium	Tak	Czasem	Nie	Komentarz
1. Czy każdy z członków zespołu aktywnie uczestniczył w jego pracy?				
2. Czy każdy członek zespołu miał przydzielone zadanie?				
3. Czy każdy członek zespołu wiedział, co ma robić?				
4. Czy członkowie zespołu prosili o pomoc, gdy mieli trudności?				
5. Czy każdy członek zespołu, który potrzebował pomocy, otrzymał ją?				
6. Czy każdy członek zespołu był wysłuchiwany?				
7. Czy opinia każdego członka zespołu była brana pod uwagę?				

⁵ Benyskiewicz B., Furtak M. *Obywatel świata w globalnym świecie. Scenariusz dla klas 4-6 SP* [w:] *Dzieci aktywne w społeczności. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje społeczne i obywatelskie oraz umiejętność uczenia się w kl. 4-6 SP*, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, www.malaszkoła.pl

⁶ Pasich L., Suwaj M. *Wybieramy przedstawicielki i przedstawicieli samorządu uczniowskiego. Scenariusze dla klas 4-6 SP* [w:] *Dzieci...*, ibidem.

W podobny sposób można oceniać rozwój innych kompetencji kluczowych, np.:

- umiejętność planowania pracy,
- wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- poszukiwanie informacji w różnych źródłach,
- kreatywność w rozwiązywaniu problemu.

Przykład

Kryteria oceny efektów pracy grupy, która miała znaleźć odpowiedzi na postawione pytania⁷:

- grupa odpowiedziała na wszystkie pytania,
- wszystkie odpowiedzi pozwalają innym zrozumieć temat,
- każda odpowiedź jest potwierdzona w co najmniej dwóch źródłach,
- grupa korzystała z różnorodnych źródeł (książki, Internet, rozmowy z fachowcami itp.),
- grupa podała wszystkie źródła, z których korzystała.

Kiedy i kto ocenia?

Jak już pisałam wcześniej, elementy oceniania kształtującego pojawiają się od początku realizacji projektu – ustalenia jego celu i pytania kluczowego. W dalszych etapach pracy można stosować kolejne elementy OK, pamiętając, że podstawowym zadaniem zespołu uczniów i nauczyciela jest ustalenie kryteriów dobrze wykonanej pracy przed jej rozpoczęciem. Te kryteria, wywieszane na plakacie w dostępnym miejscu i wręczone uczniom czy grupom uczniów na kartkach, są ich przewodnikiem w samodzielnej pracy – wskazują, na co należy zwrócić w niej uwagę, co jest w niej szczególnie istotne i w związku z tym, co wspólnie na koniec oceniają.

Jeśli nauczyciel zdecydował się ocenić działanie uczniów będące jednym z etapów projektu, np. umiejętność planowania, może to zrobić po zakończeniu tego etapu.

Przykład

Przygotowujemy się do oceny planów prac projektowych sporządzonych przez grupy. Ustalamy we wspólnej dyskusji 2-3 kryteria, np.:

- plan ma zawierać szczegółowy harmonogram prac (co do dnia lub tygodnia, zależnie od długości projektu),
- ma uwzględniać przydział pracy dla każdego członka grupy,
- każdy członek grupy ma być podobnie obciążony zadaniami.

Powstałe w grupach dokumenty planistyczne powinni najpierw ocenić sami uczniowie, potem powinni otrzymać informację zwrotną od swoich kolegów z innych grup, a na końcu od nauczyciela.

Po informacjach zwrotnych uczniowie mogą wprowadzić w planach niezbędne korekty, a po nich zacząć realizację planu.

Jeśli do kryteriów oceny planów dołożono by kryterium „realistyczny”, można wrócić do nich po wykonaniu zaplanowanych działań i ocenić, czy możliwe było działanie zgodnie z przygotowanym planem.

Duże znaczenie w ocenie działań projektowych i ich efektów ma **wspólna dyskusja i refleksja** podczas ostatniego etapu – podsumowania. Tylko wtedy samoocena, ocena koleżeńska i informacja zwrotna od nauczyciela – dawana grupom uczniów i indywidualnie – przyniesie pożądany efekt. Wtedy właśnie uczniowie uczą się wyciągać wnioski, które pomogą im lepiej wykonywać zadania w przyszłości.

Do refleksji warto się przygotować, opracowując zestaw ważnych i celnych pytań, który oczywiście będzie wzbogacony o pytania zadawane przez uczniów.

Przykład

Pytania do refleksji nad pracą zespołową⁸

- Czy efekt zespołowy jest zadowalający? Dlaczego tak sądzisz?
- Czy jesteś zadowolona/-y z własnych wyników? Z jakiego powodu?
- Czy chciałabyś/-tbyś coś zmienić w pracy członków zespołu? Jeśli tak, to co?

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

Podsumowanie

W dużej części szkół metody aktywizujące, w tym projekt edukacyjny, są uważane raczej za urozmaicenie pracy, a nie element planowej pracy nauczyciela nad rozwijaniem konkretnych kompetencji uczniów. Sprzyja temu rezygnacja z oceniania pracy uczniów w projekcie lub przyjęcie różnych strategii oceniania, uwzględniających głównie aktywność uczniów lub jakość samego produktu.

Dzięki ocenianiu kształtującemu nauczyciel zyskuje wiedzę o postępach czynionych przez uczniów w nabywaniu ważnych kompetencji, a uczniowie zyskują motywację do dalszego rozwoju.



Bibliografia

1. Kossakowska B. *Ocenianie kształtujące – podstawowa wiedza oprószona projektową praktyką* [w:] Pakiet publikacji projektu Z Matej Szkoły w Wielki Świat, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, www.malazskola.pl
2. Królikowski J. *Co to są projekty edukacyjne?* [w:] Pakiet publikacji projektu Z Matej Szkoły w Wielki Świat, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, www.malazskola.pl
3. Królikowski J. *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000.
4. Mikina A., Zajac B. *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół*, ORE 2012, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/404/metoda_projektow_nie_tylko_w_gimnazjum.pdf
5. Mikina A., Zajac B. *Metoda projektów. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, ORE.
6. Projekt edukacyjny jako metoda, ORE, <https://www.ore.edu.pl/phocadownload/EFS/projekt%20edukacyjny%20jako%20metoda.pdf>
7. Totwińska-Królikowska E. [red.] *Dzieci aktywne w społeczności. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje społeczne i obywatelskie oraz umiejętność uczenia się w kl. 4-6 SP*, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, http://malazskola.pl/images/dodatki/so4-6_tresc.pdf
8. Totwińska-Królikowska E. [red.] *Dzieci badają świat. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne oraz umiejętność uczenia się w kl. 4-6 SP*, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, http://malazskola.pl/images/dodatki/mp4-6_tresc.pdf
9. Totwińska-Królikowska E. [red.] *Dzieci obywatele. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje społeczne i obywatelskie oraz umiejętność uczenia się w kl. 1-3 SP*, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, http://malazskola.pl/images/dodatki/so1-3_tresc.pdf
10. Totwińska-Królikowska E. [red.] *Dzieci odkrywają świat. Scenariusze projektów edukacyjnych rozwijających kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne oraz umiejętność uczenia się w kl. 1-3 SP*, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, http://malazskola.pl/images/dodatki/mp1-3_tresc.pdf
11. Totwińska-Królikowska E. *Umiejętność uczenia się – jak ją rozwijać w szkole podstawowej?* [w:] Pakiet publikacji projektu Z Matej Szkoły w Wielki Świat, Federacja Inicjatyw Oświatowych 2013, www.malazskola.pl

Elżbieta Totwińska-Królikowska jest prezeską Federacji Inicjatyw Oświatowych, była koordynatorką projektu Z Matej Szkoły w Wielki Świat.



Znam pewną szkołę OK...

Beata Kossakowska

Kiedy wczesną wiosną 2010 roku wyjeżdżałam z wizytą studyjną do Hamburga, sądziłam, że dużo wiem o filozofii oceniania kształtującego. Przecież śledziłam na bieżąco literaturę przedmiotu, uczestniczyłam w krajowych i międzynarodowych konferencjach na ten temat, miałam szczęście brać czynny udział w programie pilotażowym CODN i CEO wdrażającym OK w 10 polskich szkołach. Ale... teoria a praktyka to czasami dwa różne światy. Właśnie dlatego wielu czytelników może być rozczarowanych brakiem konkretnych rozwiązań służących wdrażaniu OK. Bo nie są one „liniowe”, wg mnie mogą wyrosnąć tylko w określonym „środowisku”, mieć bogate „podłoże”, i wymagają swoistej pracy „mentalnej”. Po prostu: Ulepszenie oceniania kształtującego nie może być sprawą prostą. Nie ma żadnego „szybkiego rozwiązania”, które można by dodać do istniejącej praktyki i szybko otrzymać nagrodę¹.

W Hamburgu odwiedziliśmy Winterhuder Reformschule. To państwowa typowo osiedlowa szkoła. Naukę odbywają w niej uczniowie od klasy 0 do 13, co u nas uznane byłoby za „dyskomfort”. Było długie spotkanie z dyrekcją, uczniami, oglądanie szkoły i stosowanej dokumentacji wyników uczniów – to na niej opieram się w tym artykule. Wizyta w tej szkole zrobiła na mnie ogromne wrażenie – poczułam, że dotykam OK „fizycznie”. Zapewne powiecie – ale u nas (w Polsce) tak się nie da, są inne uwarunkowania prawne, to jest niemożliwe itp. Może warto spróbować...

Niemieckojęzycznych nauczycieli zachęcam do śledzenia działań szkoły pod adresem www.sts-winterhude.de. Pozostałych na pewno zaciekawia film zamieszczony na tej stronie, który zrozumiecie bez słów. Ja spróbuję opowiedzieć o niej to, co wydało mi się najcenniejsze.

Przytoczone poniżej zapisy pochodzą z **uczniowskiego dziennika**. Bo musicie wiedzieć, że to uczeń prowadzi swój dziennik, codziennie go uzupełnia. Robi bilanse tygodniowe, semestralne, roczne. Jest w nim miejsce na określanie celów, planowanie działań, dokumentowanie osiągnięć oraz małych i dużych sukcesów, certyfikatów, ciekawych prac.

Misja i wizja szkoły też jest zawarta w „dzienniku”. Daje się porównać do zapisów wielu „naszych” szkół. Jej główną zaletą jest zapewne zwięzłość.

Nasza szkoła ma być miejscem uczenia się, wychowywania i kształcenia. Ma być **miejscem wspólnego przebywania ze sobą**, miejscem, w którym ceni się różnorodność, w którym wychodzi się naprzeciw specyfice każdego ucznia, traktując wszystkich z szacunkiem i respektem. Nasza wizja i misja szkoły ma być punktem odniesienia dla wszystkich członków szkolnej wspólnoty w ich działaniach.

Ale już **prawa i zasady** zostały opisane „językiem ucznia” – wiele w nich troski o tworzenie atmosfery uczenia się, budowanie poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie uczniów.

Bardzo wyraźnie określono priorytety szkoły – na co szkoła kładzie główny akcent w pracy z uczniami.

¹ Black P., William D. *Inside the Black Box: Raising Standards through Classrooms Assessment*, School of Education, Kongs College, London 1998.

Dla dobrego samopoczucia naszych uczniów i osiągnięcia przez nich dobrych wyników w nauce potrzebne jest przestrzeganie przez nich i przez nauczycieli następujących praw:

1. Uczniowie mają prawo do szacunku.
2. Uczniowie mają prawo do uczenia się i do pracy.
3. Każdy uczeń ma prawo wnieść swój wkład do życia w szkole bez obawy, że będzie zawstydzony/upomniany za to.

Samodzielność i odpowiedzialność to kluczowe wartości oceniania kształtującego. Kryteria **Na Co szkoła Będzie Zwracać Uwagę** zostały prosto określone, co ułatwia ich monitorowanie.

W naszej szkole przykładamy dużą wagę do samodzielności i odpowiedzialności za siebie. Po to, abyście ty i twoje koleżanki/koledzy mogli wcielać w życie te wartości, należy przestrzegać następujących reguł:

1. Materiały dydaktyczne muszą codziennie rano leżeć w komplecie na stolikach/ławkach.
2. Kto nie przychodzi punktualnie na lekcje, musi poczekać, aż zostanie wpuszczony.
3. Telefony komórkowe i inne techniczne urządzenia są na lekcjach wyłączone.

Nauczyciele w tej hamburskiej szkole też mają swój swoisty „dekalog”, który kierunkuje ich działania edukacyjne. Oceńcie sami, na ile jest zbieżny z zasadami oceniania kształtującego.

Z tych zasad wynikają następujące **wskazania do prowadzenia zajęć lekcyjnych**:

- Uwzględniamy wyjątkowość każdego dziecka/każdego młodego człowieka oraz fakt, że każdy z nich wnosi ze sobą różne doświadczenia życiowe. Staramy się w procesie wychowawczym uwzględnić możliwości każdego ucznia.
- Naszym celem jest taki rozwój uczniów, aby stawali się silnymi osobowościami, które będą w stanie ponosić społeczną odpowiedzialność i które z własnej chęci chcą pogłębiać wiedzę i umiejętności.
- Wspieramy kreatywność dzieci i młodzieży, ich gotowość do podejmowania wyzwań i do odczuwania odpowiedzialności za środowisko szkolne i pozaszkolne.

Uzupełnieniem tych praw i obowiązków jest „**trójstronny kodeks etyczny**”, który buduje relacje w społeczności szkolnej.

- Szkoła nastawia się na uczenie się w kontekście.
- Zwracamy szczególną uwagę na aspekt społeczny uczenia się i na pracę w zespole.
- Tworzymy dla uczniów szeroką ofertę zajęć, umożliwiamy im indywidualne ścieżki uczenia się.
- Nauczyciele towarzyszą uczniom i doradzają im z odpowiednim szacunkiem.

Dorośli uczestniczący w życiu szkoły ponoszą odpowiedzialność za:

- bycie wzorem dla uczniów i za wskazywanie im drogi,
- prowadzenie lekcji bliskich życiu i stworzenie kreatywnego środowiska szkolnego,
- ocenianie uczniów w sposób otwierający im możliwości rozwoju.

Uczniowie zobowiązują się wnieść swój wkład do sukcesu w procesie uczenia się poprzez:

- regularne i punktualne pojawianie się na lekcji,
- aktywny udział w uczeniu się,
- sumienne obchodzenie się z przedmiotami znajdującymi się w szkole,
- udział w życiu szkolnym i w podejmowaniu decyzji wewnątrz szkoły.

Rodzice tworzą ze szkołą partnerstwo o charakterze wychowawczym, doceniają swoje dzieci, towarzyszą im i wspierają w ich rozwoju i w rozwoju szkoły.

Organizacja życia szkolnego

Nauka w Winterhuder Reformschule odbywa się z podziałem na cztery etapy: klasy 0-4, 5-7, 8-10 i 9-13. Uczniowie przebywają w szkole od godz. 8.00 do 16.00. Nieco inny jest rytm dnia dzieci młodszych, natomiast już od klasy 5 przedstawia się on z grubszą tak jak przedstawiłam poniżej. Ważne, że już po pierwszych zajęciach wszyscy rozchodzą się do grup, w ramach których odbywają się wybrane przez nich zajęcia tematyczne. To planowanie, możliwość

wyboru poziomu i charakteru aktywności edukacyjnej jest bardzo ważne. Programy nauczania są bardziej elastyczne i pozwalają uczniom na dopasowanie celów uczenia się do ich indywidualnych potrzeb.

• 8.00 – 8.30 Czas pracy w grupie

Spotkanie w grupie klasowej – nasza „godzina wychowawcza”, ale ujmująca nie tylko sukcesy i problemy grupy. Także rozmowy o ważnych w danym dniu wydarzeniach (rocznicach, nietypowych sytuacjach lokalnych czy światowych), przedsięwzięciach – refleksja na początek dnia i „spuszczenie pary” przed czekającą pracą.

• 8.40 – 10.10 Projekt

Uczniowie uczestniczą w realizacji projektów edukacyjnych wybranych z bogatej listy. Są one często powiązane z obszarami modułów KuBa.

• 10.20 – 11.40 Moduły KuBa

Odnoszą się do podstawowych treści z takich przedmiotów/obszarów, jak język niemiecki jako ojczysty, matematyka, język angielski, trening metod, społeczeństwo, nauki przyrodnicze. Jest sporządzona lista modułów (my nazwalibyśmy raczej: działów programowych), które uczniowie w trakcie trzech lat muszą opanować. Ważne, że dobór modułów na każdy semestr planują sami uczniowie – oczywiście z pomocą tutorów. Umiejętności uczniów są sprawdzane, certyfikowane, a certyfikaty są umieszczane w uczniowskich portfolioch.

Przykładowy zestaw modułów klasy 8-10 z treściami wziętym w większości z przedmiotu język niemiecki jako ojczysty:

CZYTANIE, ROZUMIENIE I PISANIE TEKSTÓW	KONTAKT Z LITERATURĄ	POPRAWNE PISANIE I FORMUŁOWANIE ZDAŃ	KOMUNIKACJA
Wyszukiwanie informacji w tekście	Lektura	Indywidualny trening ortografii	Argumentowanie i zajmowanie stanowiska
Wyszukiwanie informacji w tekście	„Chęć do czytania” Odkrywanie książki i jej prezentacja	Gramatyka	Argumentowanie i liniowa rozprawka
Ubieganie się (o pracę)	Kryminał	Interpunkcja	Argumentowanie, rozprawka – za i przeciw
Ubieganie się (o pracę)	Zajmowanie się jakimś pisarzem/pisarką	Interpunkcja po das/dass	Dyskutowanie, prowadzenie rozmów
Streszczanie			
Pisma oficjalne			

• 11.50 – 13.10 Przerwa obiadowa

Oczywiście na terenie szkoły jest stołówka, z której korzystają wszyscy uczniowie i nauczyciele. Jest też chwila czasu na pobieganie, spotkanie na placu zabaw itp.

• 13.10 – 14.30 Warsztat

Jako warsztat określa się obowiązkowe kursy przedmiotowe w wymiarze 4 godz. tygodniowo – może to być drugi język obcy, muzyka, ruch, teatr, technika, nauki przyrodnicze, sportowe.

Przykładowe treści dla warsztatu ruch: unihokej, piłka ręczna, gry halowe, taniec.

• 14.40 – 16.00 Sport

Na taką organizację zajęć w polskich szkołach pewnie trzeba będzie poczekać, ale może warto

włączać starszych uczniów do „roszadowania” zagadnień z podstawy programowej. No i to, co istotne – częstsze i efektywniejsze korzystanie z metody projektu edukacyjnego.

Kartka z dziennika – codzienna i tygodniowa samoocena

To, co wydało mi szczególnie kształtujące, to zamieszczona na dwóch kolejnych stronach kartka z uczniowskiego dziennika (w praktyce dwie kartki, aby było miejsce na wpisy). Jest uzupełniana systematycznie każdego dnia (w pionie). Na koniec tygodnia uczeń prowadzi samoocenę/refleksję. Tutor na tej podstawie przeprowadza z uczniem rozmowę, aby mógł on zaplanować cele na kolejny tydzień. W informacji zwrotnej odnosi się także do ustalonych norm pracy.

Str. 1 Tydzień od.....do.....

	Poniedziałek	Wtorek	Środa
Czas pracy w grupie			
Moduły KuBa			
Projekt – nauki przyrodnicze			
Warsztat			
Samooceana	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Nie zapomnieć o....., to muszę jeszcze zrobić w domu			

Ocenianie semestralne

Uważam, że zastąpienie kartki ze stopniami bilansem semestralnym uwzględniającym aspekt samooceny i refleksji ucznia może być w dużym stopniu praktykowane. Tak, zdaję sobie sprawę, że formalnie musimy ocenę sprowadzić do stopnia

szkolnego, ale może warto. Zapewne wymaga to dostosowania arkusza do naszych treści przedmiotowych, wymagań itp. Patrząc na poniższy arkusz, widać wyraźnie, że monitorowany jest głównie rozwój postaw sprzyjających uczeniu się. To może jednak ten wzorzec jest OK?

Bilans ucznia: Klasa

Zachowanie społeczne						
	Zgadza się		Zgadza się częściowo		Nie zgadza się	
	Uczeń	N	Uczeń	N	Uczeń	N
Potrafię współpracować z innymi.						
Aktywnie uczestniczę w pracy samorządu.						
Chętnie pomagam innym.						
Wobec dorosłych zachowuję się uprzejmie i z szacunkiem.						
Wobec moich koleżanek/kolegów zachowuję się uprzejmie i z szacunkiem.						
Przestrzegam zasad i reguł obowiązujących w szkole i w klasie.						

Dzienniczek						
	Zgadza się		Zgadza się częściowo		Nie zgadza się	
	Uczeń	N	Uczeń	N	Uczeń	N
Mój dzienniczek jest regularnie podpisywany przez rodziców.						
Dobrze prowadziłam/-em mój dzienniczek.						
Przekazywałam/-em szybko moim rodzicom wszystkie informacje ze szkoły.						
Zawsze mam przy sobie mój dzienniczek.						
Regularnie pracuję w domu.						

Blokowe nauczanie przedmiotów (KuBa)						
	Zgadza się		Zgadza się częściowo		Nie zgadza się	
	Uczeń	N	Uczeń	N	Uczeń	N
Dobrze sobie radzę z blokowym nauczaniem przedmiotów.						
Pracuję według uzgodnionego planu.						
Uczenie się w taki sposób sprawia mi przyjemność.						
Potrafię dobrze zorganizować sobie pracę podczas blokowego nauczania przedmiotów.						
Jestem zadowolona/-y ze zdobytych certyfikatów.						
Staram się na KuBie.						
Moja praca na KuBie jest dobra.						
Nauczyłam/-em się wiele na języku niemieckim.						
Ja jestem/mój nauczyciel jest zadowolony z moich wyników w uczeniu się języka niemieckiego.						
Nauczyłam/-em się wiele na języku angielskim.						
Ja jestem/mój nauczyciel jest zadowolony z moich wyników w uczeniu się języka angielskiego.						
Nauczyłam się wiele na wiedzy o społeczeństwie.						
Ja jestem/mój nauczyciel jest zadowolony z moich wyników w uczeniu się wiedzy o społeczeństwie.						

Projekt						
Temat projektu:	Zgadza się		Zgadza się częściowo		Nie zgadza się	
	Uczeń	N	Uczeń	N	Uczeń	N
Moje zadanie w projekcie:						
Praca podczas realizacji projektu sprawiła mi przyjemność.						
Współpracowałam/-em z innymi.						
Pracowałam/-em samodzielnie i odpowiedzialnie.						
Wykorzystałam/-em czas na realizację projektu w sposób sensowny.						
Pracowałam/-em dokładnie i porządnie.						
Moje prezentacje były udane.						
Nauczyłam/-em się wiele nowego.						
O mojej pracy w czasie realizacji projektu chciałam/-em jeszcze dodać.....						

Kurs						
Temat kursu:	Zgadza się		Zgadza się częściowo		Nie zgadza się	
	Uczeń	N	Uczeń	N	Uczeń	N
Praca na kursie sprawiła mi przyjemność.						
Wykorzystałam/-em czas podczas kursu w sposób sensowny.						
Bardzo się starałam/-em podczas kursu.						
Nauczyłam/-em się wiele nowego.						
Pracowałam/-em podczas kursu starannie i porządnie.						
Ja jestem/mój nauczyciel jest zadowolony z moich wyników pracy.						
O mojej pracy w czasie realizacji projektu chciałam/-em jeszcze dodać.....						

Wychowanie fizyczne						
Wybrana dyscyplina sportu:	Zgadza się		Zgadza się częściowo		Nie zgadza się	
	Uczeń	N	Uczeń	N	Uczeń	N
Nauczyłam/-em się wiele nowego.						
Ja jestem/mój nauczyciel jest zadowolony z moich osiągnięć na wf.						
W czasie lekcji wf. zachowuję się fair.						

Warsztat						
Obszar (proszę zaznaczyć właściwy): Muzyka x Zajęcia ruchowe x Edukacja teatralna x Technika/Przyroda/Eksperymentowanie x WOS/Kultura x						
Omawiane treści/tematy:	Zgadza się		Zgadza się częściowo		Nie zgadza się	
	Uczeń	N	Uczeń	N	Uczeń	N
Temat warsztatów bardzo mnie interesował.						
Jestem zadowolona/-y z warsztatów.						
Potrafię pracować z grupą.						
Moja praca podczas warsztatów jest właściwa.						
Ja jestem/mój nauczyciel jest zadowolony z moich wyników w pracy.						
Wiele się nauczyłam/-em w czasie warsztatów.						

Atelier/pracownia						
Tytuł						
Omawiane treści/tematy:	Zgadza się		Zgadza się częściowo		Nie zgadza się	
	Uczeń	N	Uczeń	N	Uczeń	N
Praca w pracowni sprawia mi radość.						
Wykorzystuję czas w pracowni w sposób dobry i sensowny.						
Uczę się w atelier wiele nowego.						
Moja praca w atelier jest właściwa.						
Na temat atelier chciałabym/chciałbym jeszcze powiedzieć:						
O mojej pracy w czasie realizacji projektu chciałam/-em jeszcze dodać.....						

Uwagi dotyczące postępów w nauce (przedmiot i nauczyciel):

Inne uwagi (przedmiot i nauczyciel):

Moje cele z ostatniego bilansu i z ostatniej rozmowy:

Osiągnęłam/osiągnąłem te cele: całkowicie x częściowo x nie osiągnęłam/-em x

Uzasadnienie:

Do lata 2015 chętnie osiągnęłabym/osiągnąłbym następujące cele:

W razie potrzeby wypełniają rodzice:

Ja/my chcielibyśmy porozmawiać z następującymi nauczycielami przedmiotu:

P.S. Celowo przytoczyłam przykłady prawdziwych rozwiązań, zapisów i narzędzi stosowanych w tej hamburskiej szkole. Niestety, atmosfery pracy, sposobu komunikowania się, relacji nie da się opisać. Ale jestem przekonana, że skorzystanie z niektórych tylko wzorów uwzględniających tak głęboko autorefleksję i budowanie na niej planowania swojego procesu uczenia się przybliży nas do oceniania kształtującego.

Beata Kossakowska jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, koordynatorem projektów Mazowieckie Centra Talentu i Kariery i Akademia Profesjonalnego Nauczyciela.

Tłumaczenie materiałów z języka niemieckiego: **Barbara Kujawa**, nauczyciel konsultant ds. edukacji językowej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie



Kropla drąży kamień, czyli jak przekonać się do OK

Beata Franczuk

Swoją przygodę z ocenianiem kształtującym w Gimnazjum nr 1 im. Jana Pawła II w Sochaczewie rozpoczęliśmy zupełnie nieświadomie od udziału zespołu nauczycieli (fizyk, chemik, matematyk, historyk i polonista) w programie Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej „Nauczyciel z klasą” (2005/2006). Realizując zadania programu, opracowywaliśmy i przeprowadzaliśmy zajęcia, podczas których naszym zadaniem było formułowanie celów lekcji i przekazywanie ich uczniom na początku zajęć oraz ocena ich pracy w formie krótkiej informacji zwrotnej. Na początku zespół był sceptycznie nastawiony do realizowanych działań, a i uczniowie zdziwieni i niezbyt zadowoleni z braku ocen. Z tego zespołu tylko ja byłam nastawiona do tych zmian optymistycznie. Pełniąc funkcję doradcy metodycznego, postanowiłam skorzystać ze wsparcia Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej i w oparciu o proponowane przez Fundację materiały rozpowszechnić wiedzę na temat oceniania kształtującego i zarazić nim innych nauczycieli. W tym celu przeprowadziłam szkolenie dla nauczycieli matematyki, lekcję otwartą z wykorzystaniem elementów OK oraz radę szkoleniową. Efektem moich działań była częściowa akceptacja dla wprowadzania elementów OK przez nauczycieli. Niestety, w krótkim czasie pojawił się opór przed tą

zaletą oceniania kształtującego jest świadomy udział uczniów w procesie nauczania

zmianą nie tylko uczniów, ale i ich rodziców, którzy pytali: Co mój syn dostał? Chcieli wiedzieć, jaką ma ocenę, a nie, co umie, a nad czym powinien jeszcze popracować. Uwagi rodzicielskie spowodowały ograniczenie w stosowaniu wszystkich elementów OK, wobec czego w niektórych zespołach klasowych można było wykorzystać tylko formułowanie

celów lekcji i NaCoBeZu, co trochę zniechęciło nauczycieli, którzy przestali angażować się we wprowadzanie i kontynuację OK. Ja nadal współpracowałam z Centrum Edukacji Obywatelskiej i dzięki temu na bieżąco

obserwowałam, jak ewoluuje wiedza na temat OK. Z zainteresowaniem śledziłam wszystkie nowości i techniki, by następnie weryfikować ich przydatność w codziennej pracy z uczniami. Każdą taką nowością dzieliłam się z innymi nauczycielami, prowadząc dla zainteresowanych zajęcia otwarte i zachęcając ich do udziału w organizowanych przez CEO kursach internetowych (ośmiu nauczycieli). Zespół ten z większym lub mniejszym sukcesem zaczął wprowadzać wszystkie elementy OK. W roku szkolnym 2010/2011 podczas Szkoły Letniej organizowanej przez CEO dwóch nauczycieli z naszej szkoły doskonalono technikę stosowania OK pod okiem prof. Jana Potworowskiego i Dawida Caina. Wówczas poznaliśmy nowe narzędzie OK – metodnik. Od tamtej pory marzyłam, by mieć

go dla każdego ucznia. Z braku funduszy póki co zaczęłam stosować w komunikacji z uczniami kolorowe kartki (zieloną, czerwoną i żółtą). Początkowo było inaczej, ciekawiej i lepiej, ale znowu pojawił się problem ocen. Sytuacja sprzed lat kilku powtórzyła się i wtedy spełniło się moje marzenie, by mieć metodnik dla każdego z moich uczniów. Przypisanie numeru metodnika do konkretnego ucznia wzbudziło w nim poczucie własności, a to przełożyło się na zaangażowanie i aktywność ucznia podczas zajęć. Na jakiś czas zniknął problem ocen i ich liczby w dzienniku. Dla ucznia ważna była organizacja pracy na lekcji, możliwość dyskusji w parach i zespołach, a także pełna czteroelementowa informacja zwrotna. Niestety, dość szybko uczniowie znudzili się narzędziami i nowymi technikami. Przyszła kolejna rocznik i kolejna moja próba. W tym czasie koleżanki Małgorzata Adamczyk i Katarzyna Kozłowska postanowiły wziąć udział w szkoleniu pt. „Ocenianie wspierające rozwój ucznia”. W efekcie one również zaczęły wprowadzać ocenianie kształtujące do praktyki szkolnej.

Małgorzata Adamczyk, nauczycielka języka polskiego – *Zainspirowane tym szkoleniem zaczęłyśmy wprowadzać elementy OK w praktyce szkolnej od planowania konspektów zajęć z umieszczeniem w nich celów sformułowanych w języku ucznia, NaCoBeZu oraz pytań kluczowych, co nie okazało się wcale sprawą łatwą. Podczas zajęć wykorzystujemy metodniki, patyczki, mamy zamiar zakupić kostki. Są to jednak tylko rekwizyty, które powinny przybliżyć nas do celu, jakim jest rozłożenie współodpowiedzialności nauczania na nauczyciela i ucznia. Na lekcjach języka polskiego zaczynamy wprowadzać, właściwie teraz świadomie ją nazywając, informację zwrotną. Wskazując uczniom, jak należy poprawić pracę, co w niej zmienić, udzielając konkretnych wskazówek i rad, przy czym nie zapominając o tym, za co ucznia należy pochwalić, powodujemy, iż zaczyna on interesować się tym, co napisać i uczyć się na własnych błędach. Nauczyciel zaś może przyjrzeć się temu, co wychowankowie już potrafią, czego jeszcze nie zrozumieli i lepiej zaplanować kolejne lekcje. Informacja zwrotna to bardzo dobre narzędzie, jednak w przypadku zajęć języka polskiego czasochłonne, więc z przyczyn oczywistych nie można stosować go na każdej lekcji.*

Katarzyna Kozłowska, nauczycielka matematyki i informatyki – *Podczas zajęć matematyki i informatyki sprawdziły się metodniki – uczeń w czasie lekcji sygnalizuje, czy w danym momencie rozumiał dane zadanie. Przed przystąpieniem do lekcji planuję lekcję, zastanawiam się, jaki jest jej cel, co chcę osiągnąć i w jaki sposób najlepiej go zrealizuję. Podaję uczniom cel lekcji w języku zrozumiałym dla ucznia i NaCoBeZu. W czasie lekcji cały czas wracam do celu lekcji i NaCoBeZu i sprawdzam, czy uczniowie rozumieją wprowadzone treści. Stosuję pracę w grupach dwuosobowych lub w czteroosobowych. Uczniowie oceniają siebie nawzajem i stosują samoocenę. Stosuję podsumowanie lekcji w różny sposób niedokończonych zdań np. „Dziś nauczyłem się...”, „Zaskoczyło mnie, że...” krótkich pytań i odpowiedzi, a także krótkiego testu. Stosowanie OK jest pracochłonne, ale myślę, że warto wprowadzać powoli kolejne elementy OK. Chciałabym w najbliższym czasie wprowadzić IZ, chociaż już w tej chwili stosuję pewne jej elementy, daję wskazówki uczniom, co i w jaki sposób mają poprawić i umożliwiam im poprawę pracy. Uczniowie, podczas rozmów na temat OK chwalą sobie pracę w grupach, udzielanie informacji zwrotnej. Uczniowie mają mniej ocen. Stresujące dla nich okazały się patyczki. Podsumowując, ocenianie kształtujące może sprawdzić się w nauczaniu, jednak nie da się wprowadzić go gwałtownie. Na początku powinno służyć jako dopełnienie dotychczasowej metody, a nie jej całkowite wyeliminowanie.*

Sylvia Marcinkowska, nauczycielka matematyki – *Stosuję elementy oceniania kształtującego od niedawna. Wciąż się uczę i doskonalam sposoby jego realizacji. Zaletą oceniania jest świadomy udział uczniów w procesie nauczania. Uczniowie znają cele lekcji, a to pozwala im uczyć się efektywniej. Jasno określone wymagania – NaCoBeZu – dają większą szansę, że uczeń będzie wiedział, czego i jak się nauczyć, aby osiągnąć cele lekcji. Stosowanie metodników i patyczków daje mi możliwość na bieżąco zorientować się, czy uczniowie rozumieją zagadnienia omawiane na lekcji i mobilizuje wszystkich uczniów do pracy. Stosując ocenianie kształtujące, napotykam na różnego rodzaju trudności. Problemem jest ciągłe pytanie stawiane przez uczniów „Czy to jest na ocenę?”. Wielokrotnie tłumaczę, że informacja zwrotna jest równie ważna jak ocena*

i należy dołożyć wszelkich starań, aby jak najlepiej zrealizować NaCoBeZu. Stosowanie oceniania kształtującego wymaga więcej pracy przy przygotowaniu się do lekcji. Czasochłonne jest również pisanie komentarzy.

Obecnie w naszej szkole wszyscy nauczyciele stosują na swoich lekcjach różne elementy OK lub pełną jego formę. Sześciu nauczycieli korzysta z metodników zakupionych w księgarni Civitas. Zakres stosowania OK jest różny i zależy od wielu czynników, m.in. od tego, czy rodzice wyrażają zgodę na taką formę przekazywania informacji o postępach uczniów, od dojrzałości emocjonalnej młodych ludzi, a także od zespołu klasowego – jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Osobiście jestem przekonana, że gdyby uczniowie byli od początku uczeni odpowiedzialności za siebie i podejmowane względem własnego rozwoju działania, wówczas ocenianie to miałyby sens i rzeczywiście wspierało ich rozwój. Tym bardziej że w każdym nowym roku szkolnym na temat oceniania kształtującego wiemy więcej, a nasze umiejętności wciąż doskonalimy w codziennej pracy z uczniami. Zainteresowanym ocenianiem kształtującym polecam materiały CEO znajdujące się pod adresem <http://www.ceo.org.pl/pl/ok>.

Metodnik



Metodnik¹ jest bardzo użytecznym narzędziem. Składa się z następujących elementów:

¹ Opracowanie na podstawie materiałów zawartych pod adresem https://www.google.pl/search?q=metodnik&rlz=1C2SKPL_enPL446PL456&bih=1366&bih=667&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=_Hm_VOrPFqO17QbV7oHYCg&sqj=2&ved=0CCcQsAQ&dpr=1 oraz własnych doświadczeń. Metodnik jest dostępny tylko wysytkowo w księgarni CIVITAS pod adresem <http://civitas.com.pl/p/METODNIK/40>.

• Światła – trzy kartki w kolorach: zielonym, żółtym i czerwonym



Uczniowie wystawiają odpowiedni kolor w celu przekazania nauczycielowi informacji:

- **zielony** – dają sobie świetnie radę, wszystko rozumiem, zadania nie sprawiają mi trudności,
- **żółty** – mam pewne wątpliwości, nie wiem, czy dobrze myślę, mam pytanie,
- **czerwony** – nic nie rozumiem, proszę o pomoc.

• Karty: A, B, C i D



Są wykorzystywane wówczas, gdy nauczyciel zadaje uczniom pytanie z możliwością czterech (trzech lub dwóch) różnych odpowiedzi, np. formułując minitest sprawdzający stopień zrozumienia omawianych wspólnie z uczniami treści, wyświetlany na ekranie lub tablicy interaktywnej. Uczniowie po zastanowieniu się (najlepiej w parach) decydują, którą odpowiedź wybierają, co sygnalizują kartą z wybraną przez siebie literą. Należy pamiętać, aby swój wybór zawsze uzasadniali. Takie postępowanie daje nauczycielowi szansę na właściwą diagnozę i dalsze planowanie procesu dydaktycznego.

- **Patyczki**



Każdy metodnik wyposażony jest w drewniany patyczek. Jeśli uczeń posiada osobisty metodnik, to może patyczek podpisać swoim imieniem i nazwiskiem. Ja podpisałam je numerami uczniów w dzienniku lekcyjnym, co pozwoliło skorzystać z jednego egzemplarza metodnika kilku uczniom z różnych klas. Te patyczki nauczyciel wykorzystuje do wylosowania ucznia, którego zadaniem jest udzielenie odpowiedzi na postawione przez nauczyciela pytanie. Zapewnia to różnorodność wyboru osób i mobilizuje każdego ucznia do aktywności i poszukiwania odpowiedzi. Wykorzystanie patyczków wymaga też wprowadzenia i przestrzegania zasady ustalania odpowiedzi w parach lub wydłużonego czasu oczekiwania na odpowiedź ucznia.

- **Białe tablice**

Nauczyciel zadaje pytanie, a uczniowie piszą odpowiedź ścieralnym flamastrem na białej tablicy. Podnoszą swoją tablicę i nauczyciel ma obraz odpowiedzi całej klasy. Metoda zmusza każdego ucznia do udzielenia odpowiedzi. Podczas dyskusji w parach uczniowie zapisują na białych tablicach swoje pomysły lub uzgodnione w parze stanowisko np. pomysł rozwiązania problemu. Dzięki temu dyskusja jest bardziej kreatywna i pozwala wygenerować większą liczbę ciekawych pomysłów. Białe tablice można również wykorzystać do nauki umiejętności skutecznego komunikowania się. W tym celu polecamy uczniowi zanotowanie i przedstawienie opisu pomysłu zgłoszonego przez jego rozmówcę. Takie wykorzystanie tablic uczy aktywnego słuchania i rozwija myślenie. Ważne jest, aby białe tablice stosować w sposób ciągły, nie tylko od czasu do czasu.

- **Zakaz podnoszenia rąk**



Podczas zajęć dydaktycznych obowiązuje zakaz podnoszenia rąk. Sygnalizuje to widoczna na jednej z kart metodnika przekreślona dłoń. Jest to karta dla nauczyciela, który swoim metodnikiem przypomina uczniom o ustalonej zasadzie – niezgłaszania się do odpowiedzi przez podnoszenie ręki. Wprowadzenie tej zasady jest w pewnym sensie wymogiem pracy z metodnikiem, gdyż, obok patyczków, pełni on funkcję motywującą i mobilizującą wszystkich uczniów do poszukiwania odpowiedzi na pytanie nauczyciela.

Powyższe sposoby zebrane w narzędziu, jakim jest metodnik, są używane w ocenianiu kształtującym, stosowane w szkołach angielskich i, myślę, są jak najbardziej warte propagowania. Każdy nauczyciel powinien pamiętać, aby przed wprowadzeniem metodnika przeprowadzić z uczniami i ich rodzicami rozmowę. Bardzo ważne jest, aby uczniowie zdawali sobie sprawę z przydatności nowych technik, które zamierzamy wprowadzić. Dzięki rozmowie, w której będą uczestniczyć i w której mogą przedstawić swoje zdanie, będą czuli się współodpowiedzialni za zmiany i chętniej w nich będą uczestniczyć. Zabieg ten pozwoli na właściwie wykorzystywanie proponowanych narzędzi, będą one pomocą, która pozwala sprawnie nawiązać kontakt z nauczycielem, dać mu konkretne informacje różnego rodzaju: dotyczące stopnia przyswojenia materiału, zaangażowania w lekcję, trudności, które podczas każdego zajęcia mogą się pojawić.

Beata Franczuk jest nauczycielem chemii w Gimnazjum nr 1 im. Jana Pawła II w Sochaczewie, doradcą metodycznym w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz koordynatorem zespołu doradców metodycznych w Punkcie Konsultacyjnym w Sochaczewie Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku.



Szkoła Podstawowa im. Władysława Jagiełły w Śladowie jest OK!

Dorota Dębska, Aneta Kaczor, Beata Poryszewska

Jeszcze dwa lata temu w naszej szkole mało wiedzieliśmy o ocenianiu kształtującym. Ktoś coś czytał, ktoś coś słyszał, ale czym jest daleka teoria od bliskiej praktyki? Zaczynając przygodę z OK, zadawaliśmy sobie mnóstwo pytań: Co to jest? Jak to wprowadzać? Czy jest nam to potrzebne? Czy ma to zastąpić oceny sumujące? Niektóre nazwy, jak np. NaCoBeZu, brzmiały bardzo tajemniczo... Przed przystąpieniem do realizacji oceniania kształtującego w naszej szkole rada pedagogiczna została odpowiednio przeszkolona. Nauczyciele uczestniczyli w kursie internetowym „Lider oceniania kształtującego”, ponadto odbywały się szkolenia stacjonarne oraz wyjazdowe, gdzie mogliśmy dzielić się naszymi doświadczeniami oraz czerpać z rad kolegów i koleżanek.

Postaramy się przybliżyć, czym jest OK oraz podzielić się dobrymi praktykami z naszej szkoły. Szczegółowe informacje oraz dużo podpowiedzi i inspiracji można znaleźć na stronie www.ceo.org.pl. W Polsce specjalistką od oceniania kształtującego jest Danuta Sterna, która wymienia pięć strategii oceniania kształtującego:

- I. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
- II. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.
- III. Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów.
- IV. Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.
- V. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się.

Staramy się pracować zgodnie z tymi strategiami, ale jak nas przekonywano na szkoleniach, najważniejsze to nie bać się i wprowadzać ocenianie kształtujące małymi krokami. Nie musimy tutaj sztywno trzymać się wytycznych, każdy nauczyciel musi znaleźć w klasie swój własny sposób na nauczanie i stosowanie elementów OK.

Bardzo ważny jest pierwszy punkt, tj. określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu. Chodzi po prostu o to, że podajemy uczniom cel lekcji w języku dziecka, takimi słowami,

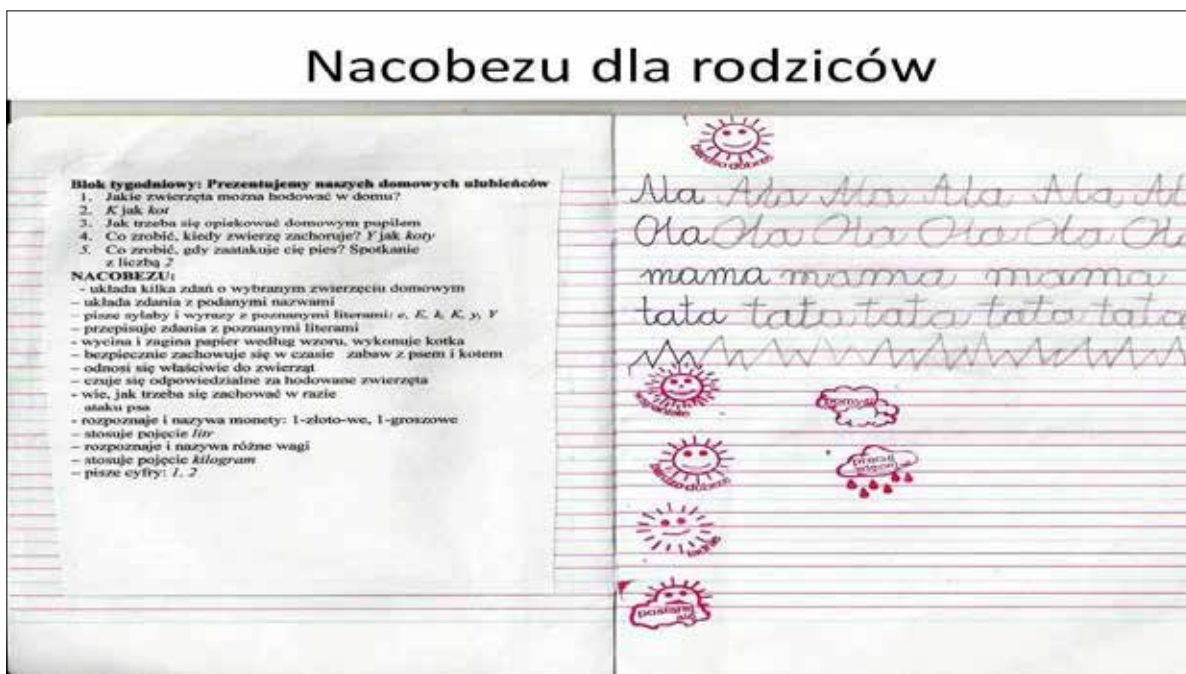


żeby zrozumiało. Uczeń chce wiedzieć, po co przychodzi do szkoły, czego dzisiaj będzie się uczył. A wybór formy przekazania tej wiedzy należy już do nauczyciela. W nauczaniu zintegrowanym uczniowie dostają od wychowawców karteczki z celami lekcji i NaCoBeZu do wklejenia do zeszytu. NaCoBeZu (Na co będę zwracać uwagę?) są to inaczej kryteria sukcesu, czyli zjawiska i fakty, które pokażą, czy i w jakim stopniu zostały osiągnięte cele lekcji. NaCoBeZu jest uszczegółowieniem celów lekcji tak, aby uczeń dokładnie wiedział, czego ma się nauczyć. NaCoBeZu to nie ograniczenia, ale wskazówki do nauki. Ocenie podlega tylko to, co było ustalone w NaCoBeZu. Dobrą praktyką w naszej szkole okazał się zeszyt ucznia prowadzony w ten sposób, że lewa strona jest dla nauczyciela, a prawa dla ucznia. Na lewej stronie dzieci wklejają karteczki oraz jest miejsce na informację zwrotną nauczyciela dotyczącą pracy dziecka. Po prawej stronie dzieci piszą, rysują itd. Jest to forma przejrzysta zarówno dla dzieci, jak i ich rodziców. Przygotowujemy również (można ustalić wspólnie z uczniami) NaCoBeZu do sprawdzianów. Wprowadziliśmy NaCoBeZu do wycieczek, więc dzieci wiedzą, jak się mają zachowywać, jakie mają zadania oraz na co muszą zwrócić uwagę, co należy zapamiętać. Dzięki temu mogą więcej czerpać z wszelkich wyjazdów. Mamy też w klasie stałe NaCoBeZu do umiejętności kluczowych oraz do regulaminu zachowania. Zawsze je omawiamy na początku lekcji lub przed wycieczką.

Istotą dobrej praktyki OK w SP im. Wł. Jagiełły w Śladowie jest:

1. Dzielenie się w zespołach przedmiotowych wypracowanym nacobezu- bloki tematyczne w nauczaniu zintegrowanym, II etap kształcenia- stworzenie bazy nacobezu do działów tematycznych.
2. Stałe nacobezu do wybranych umiejętności kluczowych na poszczególnych etapach kształcenia, piktogramy.
3. Autorski kodeks zachowania z nacobezu- plansze umieszczone są we wszystkich klasach 0-III.
4. Przykład zeszytu -lewa strona dla nauczyciela, prawa strona dla ucznia. (po lewej karteczki z celami, nacobezu i IZ).
5. Spójność oceniania na I i II etapie kształcenia.

Drugim ważnym elementem jest monitorowanie przebiegu lekcji, sprawdzanie, co już uczniowie potrafią, na jakim są etapie, z czym mają trudności. Nauczyciel zadaje pytania zachęcające do porównywania, odwoływania się do tego, co uczniowie już wiedzą, a nad czym trzeba się zatrzymać. Sprawdzonym sposobem jest stosowanie tzw. metodników – metody świateł drogowych. Zielone „światło” oznacza zrozumienie zagadnienia, żółte to prośba o pomoc, a czerwone to „nie wiem, nie rozumiem”. Jest to natychmiastowa informacja dla nauczyciela, jak dalej na lekcji pracować. Jednym z narzędzi oceniania kształtującego jest również stosowanie patyczków z imionami uczniów, z których nauczyciel losowo wybiera dziecko do odpowiedzi. Sprzyja to skupieniu i ciągłej gotowości, ponieważ uczeń może być kilkakrotnie wylosowany. Lekcja z OK jest dialogiem nauczyciela z uczniami.



Uważamy, że spośród wielu nowości w edukacji Szkoła Ucząca Się – Oceniania Kształtujące celuje we wprowadzaniu zmian w myśleniu uczniów oraz

ich podejściu do uczenia się. OK przez swoją prostotę, zaangażowanie uczniów, rodziców i nauczycieli może przynieść rozwiązanie wielu problemów polskiej szkoły.

Namalujesz okładkę swojej ulubionej książki

NaCoBeZu:

- maluję głównego bohatera
- kredkami piszę tytuł i autora książki (duże litery, czytelnie, ozdobnie)
- używam min. 7 kolorów kredek
- pracę wykonuję starannie (maluję ruch przy ruchu, bez „mazania”)
- zamalowuję całą kartkę

Uczestniczysz w Wielkim Festiwalu Sportowym Mistrzowie Dzieciom (wycieczka)

NaCoBeZu:

- aktywnie uczestniczę w imprezie masowej
- zachowuję się kulturalnie
- przestrzegam zasad bezpieczeństwa (pilnuję się grupy)
- słucham opiekunów i prowadzących imprezę
- oglądam pokazy dyscyplin sportowych
- wykonuję ćwiczenia i zadania wg instrukcji sportowców
- wymieniam min. 5 dyscyplin sportowych

Poznasz literę r, R

NaCoBeZu:

- znajduję litery r, R w wyrazach
- słyszę głoskę r w wyrazach (na początku, w środku, na końcu)
- mówię słowa rozpoczynające się głoską r
- czytam wyrazy z literą r, R
- piszę wyrazy z literą r, R

Pięknie czytasz

NaCoBeZu:

- czytam wszystkie litery, sylaby, wyrazy i zdania
- wyrazy są niezmienione, zwłaszcza ich zakończenia
- zwracam uwagę na znaki interpunkcyjne (, . ? !)
- pokazuję emocje głosem
- utrzymuję odpowiednie tempo czytania (nie wolno jak żółw ani szybko jakby gonił mnie pies)
- czytam głośno i wyraźnie
- czytam płynnie – tak jak się mówi (staram się nie głoskować, jeżeli mam trudności, to dłuższe wyrazy czytam, sylabizując)

Dorota Dębska, Aneta Kaczor, Beata Poryszewska

są nauczycielkami w Szkole Podstawowej im. Władysława Jagiełły w Śladowie.



W drodze do oceniania kształtującego

Małgorzata Rostkowska

*Człowiek najpierw ocenia siebie oczyma i rozumem innych,
a dopiero później w sposób samodzielny i w znacznym stopniu niezależny.*

Leon Niebrzydowski

Ocenianie jest bardzo ważnym elementem każdej koncepcji dydaktycznego działania oraz stałym elementem codziennych kontaktów międzyludzkich. Z ocenianiem spotykamy się na każdym kroku, ponieważ ludzie oceniają stale działania swoje i innych.

Nauczyciele muszą być szczególnie dobrze przygotowani do oceniania siebie i uczniów, gdyż jest to ważny element ich pracy dydaktyczno-wychowawczej.

We współczesnej szkole przywiązuje się dużą wagę do określania standardów oceniania pomocnych w tworzeniu systemu oceniania wewnątrzszkolnego. Funkcja oceniania wewnątrzszkolnego powinna być ukierunkowana przede wszystkim na rozwój ucznia i nauczyciela.

Moje kroki na (w) drodze do oceniania kształtującego (OK)

1. Właściwa samoocena i samokontrola nauczyciela.
2. Uczenie samooceny ucznia.
3. Jeszcze nie OK, ale nauczyciel rozumie rolę oceny ucznia.
4. Elementy OK – pytania kluczowe, cele formułowane w języku ucznia, NaCoBeZu, uzasadnianie słowne/pisemne stawianej uczniowi oceny.

Trochę o ocenianiu oraz samoocenie i samokontroli nauczyciela¹

Mówiąc do nauczycieli o ocenianiu, dzieliłam to zagadnienie na cztery części: ocena zewnętrzna nauczyciela, samoocena nauczyciela, uczenie samooceny ucznia i ocenianie zewnętrzne ucznia. Zaczynałam krótko od oceny zewnętrznej nauczyciela, która jest regulowana istniejącymi przepisami prawa, oraz od bardzo ważnej funkcji samooceny nauczyciela.

Za nadrzędny cel oddziaływań pedagogicznych można uznać optymalizację rozwoju uczniów, zaś nadrzędnym celem oddziaływań wychowawczych jest optymalizacja rozwoju ich osobowości.

W podstawowym mechanizmie uczenia się czynnikiem decydującym jest zadowolenie. Jak uczyć uczniów, aby właściwie dokonywali samooceny? Najlepiej zacząć od siebie – wielu nauczycieli tego nie umie. Samoocena powinna być ideą. Jak to zrobić, jakie powinny być działania nauczyciela, aby uczeń prawidłowo oceniał się sam, jak u ucznia wykształcić postawę „na otwartość”. Jak wspomniano powyżej, nauczyciel powinien zacząć od siebie. Samoocena

¹ Na podstawie materiałów do zajęć z metodyki nauczania informatyki autorstwa Grażyny Gregorczyk i Małgorzaty Rostkowskiej.

i samokontrola spełniają w przypadku nauczyciela wyjątkową rolę. Po pierwsze, mogą uchronić nauczyciela przed zrutyinizowanym wykonywaniem swoich czynności zawodowych. Po drugie, samoocena i samokontrola pozwalają nauczycielowi ustrzec się przed pogłębiającym się dystansem między nim a poszczególnymi uczniami i całą klasą. Po trzecie, samoocena i samokontrola umożliwiają nauczycielowi przeciwdziałanie różnym zagrożeniom psychicznym, jakie mogą wynikać z jego codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą (pedanteria, małostkowość, infantyizm, poczucie zagrożenia i niepewności, zgorzknienie i przygnębienie).

Ponadto samoocena i samokontrola mogą pomóc nauczycielowi w obiektywizowaniu swych oczekiwań wobec uczniów, a także w odpowiednim regulowaniu swego samopoczucia poprzez dostrzeżenie u siebie różnych stron dodatnich i poddawanie kontroli niepożądanych reakcji emocjonalnych. Warto także wspomnieć, że wysoka ocena własna i zdolność panowania nad sobą idą z reguły w parze z okazywaniem innym akceptacji i życzliwości.

Istnieją różne sposoby samooceny i samokontroli. Jednym z nich jest sposób bezpośredniego poznawania i kontrolowania siebie. Jest to sposób na ogół mało skuteczny, gdyż nauczyciel zdany jest tu tylko na wgląd w samego siebie bez jakiegos bliżej zobiektywowanego punktu odniesienia.

Niezaprzeczalne korzyści przynosi nauczycielowi sposób pośredniego poznawania i kontrolowania siebie, tj. za pośrednictwem opinii innych osób, przyswajanej przez niego wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, analizy dotychczasowych doświadczeń pedagogicznych oraz uświadamianie sobie własnych dokonań pedagogicznych poprzez wnikliwą obserwację zachowania się uczniów.

Sposób oparty na opiniach innych osób może polegać na przeprowadzeniu specjalnego sondażu opinii wśród uczniów. Można posłużyć się przygotowanym do tego celu kwestionariuszem ankiety. Tę metodę bardzo polecam. Będąc czynnym nauczycielem, przeprowadzałam często ankietę wśród uczniów kończących szkołę, po wystawieniu ocen. Analizując ankietę, zawsze mogłam dowiedzieć się wiele ciekawego o sobie. Następnie, na tej podsta-

wie, mogłam korygować, zmieniać różne elementy swoich działań albo wzmocnić swoje przekonanie co do stosowanych metod.

Gdy nauczyciel potrafi już właściwie przeprowadzać samoocenę, może zacząć kształtować prawidłową samoocenę uczniów, a także oceniać uczniów, co stanowi dla nich element oceniania zewnętrznego.

Kształtowanie samooceny uczniów

Psychologowie w wyniku licznych badań stwierdzili ponad wszelką wątpliwość, że jednym z podstawowych warunków prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży jest umożliwienie im właściwego poznania samych siebie.

Człowiek najpierw ocenia siebie oczyma i rozumem innych, a dopiero później w sposób samodzielny i w znacznym stopniu niezależny. Te słowa cytowane na wstępie zawierają całą istotę rozwoju samooceny. Jest ona zawsze procesem stopniowego uznawania norm ogólnospołecznych za własne i autonomizacji oceny innych. Toteż nic dziwnego, że uczeń ocenia siebie w tych kategoriach, w jakich jest lub był oceniany we własnym środowisku: domowym, szkolnym, podwórkowym.

W wychowaniu chodzi o to, aby człowiek kierował się, respektując wartości ogólnoludzkie, normami przyjętymi za własne. Chodzi o zastąpienie zewnętrznego sterowania zachowaniem-sterowaniem wewnętrznym. Właśnie wewnątrzsterowność jest kryterium dojrzałej osobowości. Bardzo ważne jest, aby osiągnięcia poznawcze (a nie ewentualne nagrody) były źródłem największego zadowolenia.

Gdy uczeń osiąga pożądany przez siebie rezultat, odczuwa satysfakcję i zadowolenie. Jak już powiedziano, zadowolenie jest czynnikiem decydującym w mechanizmie uczenia się. Zewnętrzne pozytywne wzmocnienie, nagroda, dobra ocena, informacja o pomyślnym wyniku to – z uwagi na ten mechanizm – tylko środki służące do wywołania zadowolenia. Jeśli zadowolenie jest wywołane bez

udziału tych środków, nie wpływa to ograniczająco na jego znaczenie. Nawet więcej: znaczenie tego zadowolenia, gdy jest ono wywołane czynnikami wewnętrznymi, może być większe ze względu na jego trwałość i siłę.

Jak więc umożliwić młodzieży poznanie samych siebie? Dopomóc w tym mogą szczególnie zastosowane techniki sondażu opinii o uczniach. Stanowią one próbę przybliżenia jednemu z nich tego, co sądzi o nim klasa, do której uczęszcza. Ten rodzaj technik rekonstruuje własny obraz ucznia o samym sobie, jak również utarte o nim opinie i oceny wśród niektórych przynajmniej jego kolegów.

Wychodzi się z założenia, że utrwalony w świadomości człowieka negatywny obraz własny jest z reguły źródłem zarówno jego złego samopoczucia, w tym nieradko i wewnętrznego niepokoju lub przygnębienia, jak również wyraźnego nieprzystosowania społecznego i niepowodzeń szkolnych.

Tymczasem obraz pozytywny daje jednostce pewność siebie, zabezpiecza równowagę emocjonalną, wyrabia przychylny stosunek do innych osób, ułatwia nawiązywanie osobistych kontaktów, pozwala patrzeć na świat i życie w sposób bardziej optymistyczny, zapewnia lepsze wyniki w nauce szkolnej. Tak więc wystarczy niejednokrotnie przekształcić u ucznia negatywny obraz samego siebie, nadając mu zabarwienie pozytywne, aby spowodować pewne konstruktywne zmiany w jego ogólnym zachowaniu.

Inne techniki to:

- zaimprovizowana burza mózgów,
- techniki socjodramatyczne (wspólne omawianie problemów po ich spontanicznym przedstawieniu),
- własny przykład: nauczyciel zwraca się o ocenę do uczniów, motywując to chęcią własnej samooceny.

Nauczyciel powinien się wystrzegać błędów w stosowaniu tych technik. Nie powinien nadużywać swej kierowniczej roli.

Wychowawca – wyrażając się językiem Korczaka – nie lekceważy i nie żąda, lecz szanuje i zaleca; nie

rozkazuje, lecz prosi; nie tłumi, a jedynie wyzwala i rozwija.

Chodzi tu przede wszystkim o pogłębianie poczucia własnej wartości zwłaszcza u tych uczniów, którzy odznaczają się wyjątkowo niską samooceną, są nielubiani i odrzucani przez swoich kolegów, a często też nauczycieli.

Zastosowanie technik sondażu opinii o uczniach uczy także bardziej bezstronnego (obiektywnego) patrzenia na kolegę lub koleżankę. Pomaga zwłaszcza w przewartościowaniu żywionych dotychczas opinii i przekonań. Wypowiadanie pozytywnych opinii i ocen o uczniach, o których dotychczas mówiono tylko źle lub z obojętnością, utwierdza innych uczniów w przekonaniu, że nie ma nikogo, w kim nie można by dopatrzeć się również wielu zalet. Dzięki temu uczniowie stają się coraz lepszymi obserwatorami życia i ludzi oraz nabywają umiejętności obiektywnego oceniania innych.

Jaka powinna być ocena zewnętrzna dla ucznia?

Ocena powinna:

- **uwzględniać wyznaczony cel.** Oceniać można tylko to, czego się nauczyciela lub aby poznać „warunki” na starcie, czyli od czego zacząć, jaki jest poziom wyjściowy wiedzy i umiejętności ucznia. Tu jest też okazja do promowania osiągnięć ucznia związanych z samodzielnym zdobyciem wiedzy i umiejętności;
- **określać poziom realizacji** pod względem ilościowym lub jakościowym, a więc zakłada się postępowanie się określonymi standardami;
- **opierać się na różnych narzędziach i technikach**, nie tylko na testach sprawnej pamięci, ale także zadaniach weryfikujących kreatywność myślenia, pomysłowość itp.;
- **zapewnić informację niezbędną do wprowadzenia poprawek**, uzupełnień, zmian itp. Uczeń musi wiedzieć, co ma poprawić, na czym polega ewentualna niedoskonałość jego wykonania, co ma zrobić, aby było lepiej itp., wtedy ocena jest autentyczną informacją zwrotną dla nauczyciela, ucznia i rodziców, pozwala wyrobić sobie pogląd na temat dalszych koniecznych działań.

Moja droga do oceniania kształtującego

Pierwszy raz dowiedziałam się o ocenianiu kształtującym przed wielu laty na seminarium w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie, gdzie zaproszono Grażynę Czetwertyńską, która o OK opowiadała. Dowiedziałam się wówczas od kolegi (starszego stażem pedagogicznym), że on na swoich studiach (w latach 60.) już słyszał o takim sposobie oceniania, czyli jest on od dawna znany w pedagogice, ale zapomniany.

Na nowo został „odkryty” w Polsce, gdy przywędrował do nas z Zachodu. Tam za prekursorów oceniania kształtującego uważani są Black i Wiliam, którzy w 1998 roku opublikowali dwie broszurki pod tytułem „Wewnątrz czarnej skrzynki”.

Ocenianie kształtujące (*formative assessment*) zostało wprowadzone w szkołach w Anglii, a badania nad skutecznością tej metody trwają nadal w różnych regionach świata.

Angielski Zespół Reformy Sprawdzania (*The Assessment Reform Group* 2001) opracował 10 zasad OK. Te zasady są bardzo ważnym elementem rozwoju uczniów i nauczycieli i wpisują się w to, co powyżej już napisałam:

Zasada 1. OK powinno być powiązane z dobrym planowaniem nauczania i uczenia się.

Zasada 2. OK koncentruje się na tym, w jaki sposób uczniowie się uczą.

Zasada 3. OK jest istotne podczas realizacji całego procesu dydaktycznego – od planowania po ocenę osiągnięć.

Zasada 4. OK należy traktować jako kluczową umiejętność dydaktyczną nauczyciela.

Zasada 5. OK powinno być konstruktywne i przeprowadzane z dużym wyczuciem, jak każde ocenianie, jest bowiem nieobojętne emocjonalnie.

Zasada 6. OK musi służyć motywowaniu uczniów do nauki.

Zasada 7. OK kieruje uwagę na kryteria sukcesu (na co będę zwracał uwagę?) już na etapie planowania.

Zasada 8. Uczniowie otrzymują konstruktywne wskazówki, jak mogą poprawić swoje wyniki i jak mają się rozwijać.

Zasada 9. OK powinno rozwijać uczniowską zdolność do samooceny tak, by służyła refleksji i samodzielnemu decydowaniu o własnej nauce.

Zasada 10. OK odnosi się do wszystkich kategorii osiągnięć uczniów.

Gdy coraz lepiej poznawałam zasady OK, myślałam, co zrobić, aby jak najwięcej osób również dostrzegło potencjał tego czynnika działań pedagogicznych. Namówiłam w szkole panią dyrektor, która też zaprosiła Grażynę Czetwertyńską na szkolną radę pedagogiczną. Większości podobało się to, co mówiła o OK, ale nie przełożyło się to na działania w tej dziedzinie. Aby zastosować tę metodę oceniania w sposób całościowy, musi się na nią zgodzić/przejsć cała szkoła. Powinno to być działanie spójne, z przeszkolonymi dobrze nauczycielami, uczniami i rodzicami. Myślę, że to ciężka praca i ogromna zmiana.

Zostałam sama ze swoim przekonaniem o zaletach OK. Wówczas stwierdziłam, że może wybiorę pewne elementy z całego systemu oceniania kształtującego i zobaczę, jak funkcjonują w praktyce szkolnej. Starłam się do każdego cyklu, zagadnienia przedstawianego uczniom formułować pytanie kluczowe, formułowałam cele lekcji w języku ucznia. Podawałam także uczniom NaCoBeZu stałe i dorażne. Samo sformułowanie i napisanie na tablicy Na Co Będę Zwracać Uwagę bardzo się zawsze uczniom podobało, a na drzwiach mojej pracowni (informatycznej) pojawił się niebawem plakat z logo *NaCoBeZu inside* na wzór *Intel inside*, przerobionym samodzielnie przez ucznia. Bardzo mi się to spodobało i od tamtej pory umieszczałam je w materiałach, które tworzyłam na temat OK. Ponieważ przez ostatnie 5 lat pracy w szkole używałam platformy *Moodle* do zamieszczania wszystkich materiałów dla uczniów, więc NaCoBeZu stałe i dorażne, jak również cele i pytanie

kluczowe zawsze było dobrze widoczne i dostępne. Prace i różne zadania uczniów były też do mnie dostarczane poprzez platformę i dlatego być może udzielanie uczniom informacji zwrotnej o wykonanych pracach i zadaniach było dla mnie proste i naturalne.

O ocenianiu kształtującym mówiłam też do nauczycieli na studiach podyplomowych, na których prowadziłam zajęcia z metodyki nauczania informatyki. Namawiałam ich także do tego, aby wprowadzili chociaż elementy OK. Dawałam im do wykonania taką pracę: prosłam, aby do swojego wybranego scenariusza lekcji, napisanego w sposób tradycyjny, dodali trzy elementy: pytanie kluczowe, cele napisane w języku ucznia oraz sformułowali NaCoBeZu. Często nauczyciele mieli trudność z ostatnim zadaniem. Dopiero po jakimś czasie zorientowałam się dlaczego. Kierowałam słuchaczy do stron i przykładów zebranych na stronach CEO – tam właśnie, wbrew teorii przekazywanej w wielu ciekawych prezentacjach czy grafikach, publikowano przykłady ze złymi sformułowaniami NaCoBeZu.

Generalnie w celach napisanych w języku ucznia nauczyciel w prosty sposób komunikuje, czego uczeń może się podczas tej lekcji nauczyć, jakie może zdobyć umiejętności, zaś w NaCoBeZu informuje ucznia, że gdy ten wykona jakąś pracę, zrobi zadanie, to na co ja, nauczyciel, na pewno zwrócę uwagę. Często są to podobne treści, ale inaczej do nich należy podchodzić. Np. chcę, aby podczas lekcji uczeń zrozumiał, co to jest złożoność obliczeniowa (czasowa i pamięciowa) pisanych przez niego programów – to jest mój cel. Natomiast gdy już będzie sam je pisał, a ja je będę oceniała, to program ma nie tylko działać i dawać dobry wynik, ale ma mieć jak najmniejszą złożoność czasową i pamięciową – to jest stałe NaCoBeZu przy pisaniu wszystkich programów.

Starłam się też w innych swoich działaniach wprowadzać elementy oceniania kształtującego. Np. w szkoleniach prowadzonych na platformie Moodle dla nauczycieli bardzo często zadają pytanie kluczowe i formułują cele napisane w języku uczestnika szkolenia. Namawiam do takich działań inne osoby z Ośrodka Edukacji Informatycznej

i Zastosowań Komputerów w Warszawie i w wielu wypadkach wspólnie to robimy. Myślę, że jest to też dobry sposób na „petzające” wprowadzanie OK do edukacji. Jestem świadoma, że ważne sprawy zachodzą powoli i nie można od razu wszystkiego zmienić, no więc po kawałku...

Ranking skutecznych metod edukacyjnych

Okazuje się, że jest ktoś, kto poświęcił temu zagadnieniu 15 lat pracy badawczej². Analizą badań naukowych z zakresu edukacji, które pojawiły się w tym okresie na świecie zajął się profesor John Hattie z Uniwersytetu Auckland. Razem ze swoim zespołem zajmował się ponad 800 metaanalizami. Wykonano 50 000 badań, w których brało udział ponad 200 milionów uczniów. Liczby te najlepiej zobrazuje infografika, która znajduje się na stronie poświęconej książce, zawierającej wyniki i analizy opisanych tu zadań. Wszystkie te analizy pozwoliły Hattiemu stworzyć ranking działań, które mają największy wpływ na sukcesy w nauce naszych uczniów. Profesor odkrył, że średni rozmiar efektu (*effect size* – stosunek wyników testów uczniów biorących udział w działaniu/intervencji pedagogicznej do wyników grup kontrolnych) wszystkich badanych interwencji wynosi 0,4. Dla porównania – rozmiar efektu wynoszący 1,0 oznacza wzrost umiejętności uczniów odpowiadający nauce przez jeden rok. Z badań Hattiego wynika, że działanie, którego rozmiar efektu jest mniejszy niż 0,4 nie ma tak naprawdę znaczenia. Zaś interwencje, które mają znaczący wpływ na osiągnięcia uczniów to te, których rozmiar efektu wynosi 0,7 lub więcej.

Na następnej stronie wybrane działania/intervencje pedagogiczne ułożone wg wielkości wpływu na osiągnięcia uczniów³. Ocenianie kształtujące bardzo wysoko, na 3 pozycji.

² Na podstawie strony <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>, tłumaczenie Dorota Janczak.

³ Warto przeczytać artykuł Ewy Weber: *Najsukuteczniejsze strategie nauczania i uczenia się według prof. Johna Hattie*, Meritum nr 3(34)/2014.



„Nawet najdalsza podróż zaczyna się od pierwszego kroku”

To bardzo znane i bardzo mądre słowa, które ponoć wypowiedział Budda. Tak naprawdę można je dopasować do każdej dziedziny życia, ponieważ cokolwiek chcemy zrobić, kiedyś musimy zacząć.

To samo może również dotyczyć oceniania kształtującego.

Droga do celu, czyli najlepszego stosowania OK jako najwyższej formy nauczania i uczenia się jest prosta i wyraźnie oznaczona. Wiedzie przez nauczyciela, który właściwie dokonuje samooceny, potrafi oddziaływać na ucznia w sposób, który uczy go poznania samego siebie. Następnie wprowadza pewne elementy OK – formułowanie w języku ucznia pytań kluczowych, celów lekcji oraz NaCo-BeZu, w zależności od sytuacji dydaktycznej. Stara się również słownie i/lub pisemnie uzasadniać stawianą uczniowi ocenę i jednocześnie zachęca innych nauczycieli ze swojej szkoły do podjęcia podobnych działań, a gdy wszyscy są już gotowi (wraz z przygotowanymi na to rodzicami) cała szkoła „przestawia się” na ocenianie kształtujące.

Zachęcam do obejrzenia następujących filmów.

Ocenianie kształtujące

– Wstęp: <http://vimeo.com/1009115>

Ocenianie kształtujące

– Część I: <http://vimeo.com/1009148>

Ocenianie kształtujące

– Część II: <http://vimeo.com/1009241>

Ocenianie kształtujące

– Część III: <http://vimeo.com/1009318>

Ocenianie kształtujące

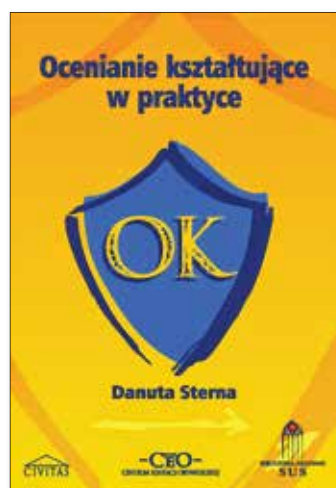
– Część IV: <http://vimeo.com/1009411>

Małgorzata Rostkowska jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie.



Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2006-2014 na temat: Ocenianie kształtujące

Anna Bakierzyńska



Wydawnictwa zwarte

1. *Ocenianie kształtujące: doskonalenie kształcenia w szkole średniej* [tł. Anna Grabowska, Łukasz Pietraczuk; oprac. red. Joanna Gospodarczyk], Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Warszawa 2006.
2. *Ocenianie kształtujące po polsku: kurs dla doradców metodycznych – teoria i praktyka: scenariusze zajęć/aut. Grażyna Szyling [et al.]; red. Marta Choroszczyńska, Klemens Stróżyński, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.*
3. Parczewski Piotr Wojciech, *Nauczycielskie systemy oceniania: trafność oceniania na lekcjach języka angielskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
4. Sterna Danuta, *Ocenianie kształtujące w praktyce: z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły Uczącej się”*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.
5. Sterna Danuta, *Uczę (się) w szkole*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.
6. Turewicz Wojciech, *Szkoła naprawdę przyjazna w duchu oceniania kształtującego*, Instytut Kształcenia Eko-Tur, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2011.

Artykuły z czasopism

1. Demczuk Ewa, *Jak oceniać kształtująco w klasach młodszych?*, Hejnał Oświatowy nr 8/9/2014, s. 10-12.
2. Humięcka Beata, *Motywująca informacja zwrotna*, Dyrektor Szkoły nr 7/2014, s. 51-53.
3. Kania Paweł, *Czy zasady oceniania wewnątrzszkolnego pozwalają odnosić uczniom sukcesy?*, Dyrektor Szkoły nr 9/2011, s. 30-32, 34.
4. Kossakowska Beata, *Co wiem o ocenianiu, które sprzyja efektywności kształcenia?*, Meritum nr 3/2010, s. 14-21.
5. Kossakowska Beata, *Porozmawiajmy o ocenianiu kompetencji kluczowych*, Meritum nr 3/2011, s. 27-33.
6. Łukasik Joanna, *Jak wdrażać system oceniania kształtującego?*, Nowa Szkoła nr 7/2011, s. 53-55.
7. Mijakowska Katarzyna, *Ocenianie kształtujące: jak zwiększyć motywację wewnętrzną uczniów*, Geografia w Szkole nr 5/2014, s. 16-17.
8. Mijakowska Katarzyna, *Zróżnicowanie dobrobytu na świecie: scenariusz lekcji z elementami oceniania kształtującego*, Geografia w Szkole nr 5/2014, s. 25-28.
9. Molska Małgorzata, *Nowa jakość oceniania – ocenianie kształtujące*, Języki Obce w Szkole

10. Pater Magdalena, *Szkoła uczy się uczyć OK*, Wszystko dla Szkoły nr 2/2012, s. 16.
11. Stupska Urszula, Jura-Lenczewska Maria, *Ocenianie kształtujące i ISO – zapis doświadczeń*, Dyrektor Szkoły nr 1/2012, s. 62-63.
12. Soltan Katarzyna, *Ocenianie, które pomaga się uczyć*, Wszystko dla Szkoły, nr 2/2012, s. 9-11.
13. Turek Agnieszka, *Ocena kształtująca w edukacji wczesnoszkolnej*, Języki Obce w Szkole nr 4/2011, s. 30-33.
14. Zięba Alicja, *Diabełek tkwi w szczegółach*, Nowa Szkoła nr 1/2012, s. 57-59.
15. Żmijewska-Kwiręg Sylwia, *Rozumiem – chcę – działam*, Meritum nr 2/2014, s. 48-56.

Materiały online godne polecenia

- Centrum Edukacji Obywatelskiej, <http://www.ceo.org.pl/pl/ok>, dostęp 7.01.2015.
- EKO-TUR instytut kształcenia, <http://www.ocenianie-kszaltujace.pl/ocenianie-kszaltujace.html>, dostęp 7.01.2015.

Anna Bakierzyńska jest pracownikiem Biblioteki Pedagogicznej w Płocku.

The screenshot shows the website 'Centrum Edukacji Obywatelskiej' (CEO). The header includes the logo, a search bar, and social media links. The main navigation menu lists: O stronie, Czym jest OK, Szkolenia, Praktyki nauczycielskie, Rodzice OK, Scenariusze, Publikacje OK, Kontakt. The main content area features a large blue banner with the 'OK' logo and a grid of icons representing various educational resources. Below the banner, there is a section titled 'Witamy na stronie poświęconej ocenianiu kształtującemu' (Welcome to the website dedicated to formative assessment). This section contains text explaining that formative assessment involves providing information to both teachers and students during the learning process, allowing them to recognize how the learning process is going and modify it. It also mentions research by John Hattie on 'Visible Learning' and presents two approaches to formative assessment: technical and strategic. To the right, there is a 'Zapytaj eksperta OK' (Ask the OK expert) section with a photo of an expert and a 'Filmy pokazujące OK w praktyce - do obejrzenia' (Videos showing OK in practice - to be watched) section with a photo of a classroom.

nr 4/2011, s. 22-29.

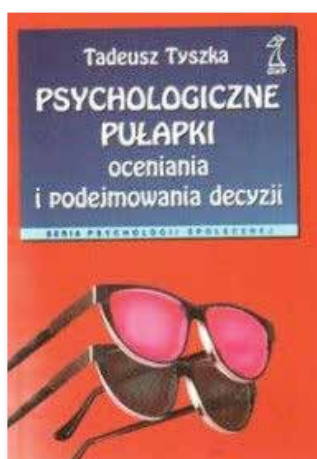


Książki warte polecenia

Ewa Kędracka-Feldman

Książka ta koncentruje się na błędach oceniania, na jego niedoskonałościach. Jej lektura musi prowadzić do wniosku, że jakość naszych ocen nie jest nadzwyczajna, że przy ich dokonywaniu wpadamy w rozmaite pułapki.

Tadeusz Tyszka



Tadeusz Tyszka

Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji

Gdańskie Wydawnictwo

Psychologiczne

Gdańsk 1999

Nie ma życia bez oceniania czy wartościowania. Oceniania wymaga (każde) podjęcie decyzji.

Każdy ocenia i jest oceniany...

O czym powinniśmy wiedzieć, co brać pod uwagę przy ocenianiu? To pytanie do każdego, ale szczególnie ważne jest dla nas, nauczycieli – zarówno przy ocenianiu uczniów, jak i w ważnym

zadaniu przygotowania uczniów do oceniania potrzebnego, a nawet koniecznego w ich życiu. Jak we wszystkich zadaniach nauczycielskich, tak i w tym niezwykle ważne są aspekty psychologiczne. Dlatego książkę prof. Tadeusza Tyszki powinien poznać każdy nauczyciel!

Błędy nie omijają żadnej dziedziny, w której mamy do czynienia z formułowaniem sądów i ocen. Popetniają je zwykli ludzie, kiedy ulegają manipulacji i niekonsekwentnie głoszą za różnymi programami ekonomicznymi czy politycznymi. Dotyczy też nauczycieli i sędziów sportowych, którzy ulegają wcześniejszym opiniom przy wystawianiu ocen szkolnych czy sportowych. Zdarzają się sędziom (...), lekarzom (...), inżynierom (...) i, naturalnie, klimatologom i meteorologom (...), których prognozy mamy okazję testować – czytamy we wstępie.

Na ocenianie szkolne (niezależnie od funkcji – podsumowującej czy kształtującej), jak na każde inne, czyhają rozliczne pułapki psychologiczne... Dotyczą one:

- rozbieżności w dokonywaniu ocen,
- podstawowych zniekształceń w ocenianiu,
- wpływu uczuć na oceny,
- roli kontekstu społecznego,
- możliwości manipulowania ocenami,
- znaczenia wcześniejszych przekonań i pragnień,
- procedur formułowania ocen,
- wpływu ocen na fakty.

Przed jakimi pułapkami ostrzega nas autor? Bardzo długa jest ich lista, niestety. Przedstawmy ją pokrótce, sygnalnie.

Mamy tendencję do trzymania się środka skali. Czyhają na nas efekty:

- kontrastu,
- pierwszeństwa,
- świeżości,
- „aureoli”.

Wpływają na nas nazwiska autorów, miejsce wykonania...

Na ocenianie wpływa nastrój.

Na ocenę wpływa emocjonalny stosunek wobec ocenianych obiektów.

Staramy się utrzymać wysokie mniemanie o sobie.

Jesteśmy podatni na „marketingowe uwiedzenie”.

Niezwykle ważny jest kontekst oceniania – szczególnie kontekst społeczny: konformizm i myślenie grupowe.

Oceniamy różnie, zależnie od przyjętej perspektywy.

Przejawiamy uporczywe trwanie przy raz ustalonych ocenach.

Poddajemy się złudzeniom przy ocenianiu szans: wyolbrzymiamy je albo niedoceniaamy.

Mamy kłopoty z wykorzystaniem doświadczenia.

Błędnie oceniamy swoją wiedzę (niestety, z reguły ją wyolbrzymiamy...).

Zniekształcamy przekonania przez pragnienia, a pragnienia przystosowujemy do przekonania.

Nasze oceny wpływają na fakty poprzez samo-spełniające się proroctwa...

Długa i przygnębiająca jest lista psychologicznych pułapek czyhających na osobę oceniającą... Choć należy przyznać, że przedstawiona jest wyczerpująco (w obu tego terminu znaczeniach) w bardzo interesujący sposób. Liczne przykłady z życia wzięte wciągają w lekturę...

Dość pesymistycznej odpowiedzi udziela też prof. Tyszka na pytanie, czy można uniknąć błędów w ocenianiu. Raczej nie. Ale to nie znaczy, że nie trzeba się starać. Poznanie pułapek oceniania na pewno służy jego doskonaleniu.

Sięgnijmy jeszcze raz do słów autora.

długa i przygnębiająca jest lista psychologicznych pułapek czyhających na osobę oceniającą...

Książka ta koncentruje się na błędach oceniania, na jego niedoskonałościach. Jej lektura musi prowadzić do wniosku, że jakość naszych ocen nie jest nadzwyczajna, że przy ich dokonywaniu wpadamy w rozmaite pułapki.

Autor nie oczekuje jednak, że Czytelnik weźmie zbyt dosłownie wszystkie przestrogi cytowane i formułowane w tej pracy, a zwłaszcza te bardziej radykalne.

I przypomina – *Nie sądzicie, a nie będziecie sądzeni.*

A może – sądzicie (najlepiej jak potraficie), bo będziecie także sądzeni? Sądzicie tak, jak chcielibyście być sądzeni?...

Ewa Kędracka-Feldman jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań komputerów w Warszawie.



RUBRIC jako narzędzie komunikacji w procesie oceniania

Ewa Kędracka-Feldman

W artykule przedstawiono powszechne w edukacji na świecie *rubrics* – narzędzia komunikowania, co i jak jest oceniane. Taka forma podawania do wiadomości kryteriów (oceniania zarówno procesów, jak i produktów, zarówno działania ludzi, jak i organizacji) może ułatwić wszelkie ocenianie w szkole – a zwłaszcza ocenianie kształtujące. Trudno przecenić, jak TIK ułatwia nauczycielom stosowanie *rubrics* – przez ułatwienie dostępu w chmurze internetowej do już opracowanych (i sprawdzonych w praktyce). Także w sieci można znaleźć specjalne aplikacje ułatwiające tworzenie własnych *rubrics*.

Dlaczego? Po co?...

Rubric to bardzo popularne narzędzie w pracy zachodnich nauczycieli. Sieć jest pełna materiałów na ten temat... niestety, głównie w języku angielskim.

Poznanie *rubrics* dla niektórych nauczycieli będzie „odkryciem” na miarę molierowskiego „To ja mówię prozą?”. Przecież są wśród nas tacy nauczyciele, którzy skrupulatnie przygotowują i podają do wiadomości uczniów wymagania, jakie stawiają, czy kryteria oceny, jakie zastosują po wykonaniu zadania. Ale przynajmniej – nie jest ich wielu. A przecież wszyscy w taki czy inny sposób używamy hasła: kryteria oceniania, wymagania na ocenę, klucz egzaminacyjny czy plan wynikowy. Mówimy o tabelach ocen, skalach, stopniach, poziomach, standardach, kategoriach czy wytycznych... Gdzie tu miejsce na nowy byt?!

Nie jest on taki całkiem nowy i zupełnie nieznanym polskim nauczycielom. Najbliżej doświadczeń związanych z tworzeniem *rubrics* są nauczyciele

sięgający po *webquesty*, bo metoda ta wymaga opisanie „ewaluacji”¹ pracy uczniów, najczęściej za pomocą tabelki². Czy robią to dobrze?... Proszę popatrzeć na zbiór *webquestów* zebranych np. na stronie <http://mrostkow.oeiizk.waw.pl/wq/wq.htm> – tabelki są pisane (przepisywane?) raczej bezrefleksyjnie. Czy dobra koncepcja pokonana zostaje przez złą realizację? Z pewnością autorom zabrakło refleksji nad funkcją tych tabel.

Z kolei w propagowanym szeroko (także w dużej mierze dzięki CEO) ocenianiu kształtującym podkreśla się rolę informacji, co i jak będzie oceniane. Zasada 7 głosi, że OK wymaga już na etapie planowania precyzyjnego określenia kryteriów sukcesu (NaCoBeZu). Żartobliwy skrót wymyślił prof. Jan Potworowski (w miejsce angielskiego *wilf – what I am*

¹ W polskiej tradycji językowej w odniesieniu do uczniów nie używamy pojęcia „ewaluacja”, tylko „ocenianie”. Niestety, większość tłumaczy materiałów nt. *webquestów* tak nazwała ten element metody, który opisuje kryteria oceny.

² <http://webquest-kn.blogspot.com/2009/04/ewaluacja-otwarty-system-oceniania.html>

looking for³). A skąd nauczyciel bierze odpowiedź na to pytanie? Powinien – z podstawy programowej. Czy robi to dla konkretnego zadania, czy dla całości kursu/kształcenia? Ba! Czy robi to zawsze, kiedy powinien?... W jakiej formie pokazuje to uczniom? Niestety, praktyka pokazuje, że NaCoBeZu nie wyczerpuje informacji, jakie powinien czy chce mieć uczeń. Poszukajmy zatem, jak być powinno.

Każde ocenianie należy powiązać z dobrym planowaniem nauczania i uczenia się. Nieco żartobliwie można więc powiedzieć – „Nauczycielu, pokaż mi wykorzystywane *rubrics*, a powiem ci, czy jesteś dobrym nauczycielem”... A ponieważ (jak wynika z powyższych przykładów) polski nauczyciel raczej nie ma dostatecznej wiedzy o narzędziu zwanym *rubric*, nadszedł czas, aby spróbować to zmienić. Aby coś polubić, trzeba to poznać⁴. Spróbujmy pokrótce przedstawić podstawową wiedzę o *rubrics* przez postawienie kilku pytań i próby odpowiedzi na nie.

Rubric w pigułce Co to jest?

Można postużyć się taką ogólną definicją: „*Rubric*” to jawny zbiór kryteriów używanych do oceny poszczególnych typów pracy lub działania⁵.

A można przytoczyć i taką: „*Rubric*” – skala osiągnięć – to zbiór uporządkowanych kategorii, do których może być porównany określony fragment pracy. Skale osiągnięć specyfikują cechy procesów, które muszą być wykazane, ażeby przyznać działaniu konkretną ocenę/wskaźnik ewaluacyjny⁶.

Ale nic tak nie pomaga w objaśnieniu nowej koncepcji, jak dobre przykłady jej realizacji. Zanim po nie sięgniemy, poszukajmy odpowiedzi na inne zasadne pytania.

³ Inne pytania to WALT i TIB – patrz: <http://rachelcostigan.wordpress.com/2014/05/24/walt-wilf-and-tib/>

⁴ Podstawową wiedzę o roli *rubrics* w uczeniu się ludzi i organizacji w języku polskim przedstawiono w artykule: Kędracka E., Stożek E., *Rubric wspiera ocenianie uczących się ludzi... i organizacji*, Materiały XX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Kedracka%2CStozek.pdf, dostęp 29.01.2015.

⁵ *Teaching Learning Technology*.

⁶ McDaniel Peter, *The glossary of Understanding Educational Measurement*, 1994.

Komu potrzebne są rubrics?

Jasne, zrozumiałe, podane do wiadomości kryteria oceniania potrzebne są wszystkim – uczniom (także, a może zwłaszcza dorostym osobom uczącym się), nauczycielom, rodzicom...

Dla pojedynczego ucznia/uczącego się to swobodnego rodzaju drogowskaz w uczeniu się (patrz niżej), za które ponosi przecież największą odpowiedzialność.

Dla pojedynczego nauczyciela to mobilizacja do zoperacjonalizowania efektów kształcenia wymaganych w podstawie programowej. Dla zespołów nauczycielskich to narzędzie wspierające troskę o korelację międzyprzedmiotową, ale i doskonalenie zawodowe (gdy jedni nauczyciele uczą się od innych). Osoby pomagające uczniom uczyć się (przede wszystkim rodzice) też potrzebują jasnych informacji, pomagających odpowiedzieć na wątpliwość – „Uczył się... Ale czy się nauczył tego, co potrzeba? I w jakim stopniu?” Zdecydowanie potrzebują *rubrics* wszelkie grupy w jakikolwiek sposób związane z edukacją formalną i nieformalną.

Do czego są potrzebne rubrics uczącemu się?

Osobie uczącej się kryteria oceny są potrzebne zawsze – i w procesie uczenia się zinstytucjonalizowanego, i w samokształceniu, i do samooceny, i do przyjęcia ze zrozumieniem oceny zewnętrznej.

Docelowym obowiązkiem szkoły jest przygotować ucznia do uczenia się przez całe życie. Aby było ono satysfakcjonujące, musi mu towarzyszyć umiejętność samooceny. Tę samoocenę można wspierać oceną koleżeńską (*peer review*) oraz oceną przez eksperta zewnętrznego – we wszystkich przypadkach uzgodnione kryteria są niezbędne. Ta nauka oceniania wspierającego uczenie się zaczyna się w szkole.

Jeżeli ocenianie szkolne kończy się wystawieniem stopnia – *rubrics* pozwala uniknąć kłopotliwych pytań „A dlaczego dostałam/-em taki stopień? Dlaczego nie zaliczyłam/-em?”...

W ocenianiu kształtującym *rubric* ułatwia udzielanie informacji zwrotnej, bo zwalnia z obowiązku wypisywania za każdym razem, co uczeń już wie i/lub potrafi, a co jeszcze musi opanować, poćwiczyć. Wystarczy wskazanie (raz i dla wszystkich opisanego) poziomu wiedzy czy umiejętności... Oczywiście kryteria oceniania powinny być przedstawione uczniom przed podjęciem zadań. Jeszcze lepiej jest, gdy uczący się zostaną wtączeni w tworzenie *rubrics* – „uspołecznienie” procesu owocuje (w zgodnej opinii badaczy edukacyjnych na świecie) wzrostem zaangażowania uczniów w proces ich uczenia się: *Pomoc uczniom w skutecznym i precyzyjnym/trafnym ocenianiu ich własnego uczenia się to nie tylko znacząca zmiana, ale także sposób na to, by uczniowie uwierzyli we własne siły i odnosili sukcesy w życiu*⁷.

Jakie są rodzaje *rubrics*?

Rubrics mogą być holistyczne i analityczne.

Holistyczny *rubric* opisuje całość pracy wykonanej przez ucznia. Pozwala na szybkie ocenienie uczniowskiego zadania. Przez swoją ogólność nie dostarcza informacji o szczegółach.

Natomiast *rubric* analityczny daje informację zwrotną dla wybranych aspektów osiągnięć ucznia.

Inny podział odróżnia *rubrics* ogólne i specyficzne. Ogólny *rubric* pozwala na wykorzystanie przy ocenianiu różnych zadań, a specyficzny powstaje na potrzeby jednego konkretnego zadania.

Jasne, że im bardziej szczegółowy jest *feedback* przekazywany uczącemu się, tym jest użyteczniejszy, ale... Przygotowanie kryteriów analitycznych czy specyficznych wymaga znacznie więcej czasu. Do nauczyciela należy rozsądny wybór, co opisuje i jakim rodzajem *rubrics*.

Jak zbudować dobry *rubric*?

Etapy tworzenia *rubrics*, ich wady i zalety opisane są pokrótce w artykule już wymienionym⁸. W tym miejscu podkreślmy – to nie jest proste zadanie. A co radzą osoby doświadczone?⁹

⁷ Andrew Poggio na konferencji ASCD w 2014 r., <http://www.ascd.org/conferences/conference-on-educational-leadership/2014-general-information.aspx>

⁸ Kędracka E., Stożek E., *Rubric...*, ibidem.

⁹ Na podstawie: Simkins M. *Designing great rubrics*. *Technology & Learning* nr 20 (1)/1999, s. 23-24, 28-30.

1. Nie przygotuj *rubric* specyficznych tylko dla jednego zadania – szkoda czasu!
2. Nie generalizuj nadmiernie – raczej nie ma jednego dobrego *rubric* dla wszelkiego rodzaju projektów edukacyjnych.
3. Unikaj zbytecznej szczegółowości – *rubric* to rodzaj *checklisty* czy inwentarza.
4. Skup się na ograniczonej liczbie wymiarów (czyli obszarów czy części pracy, której *rubric* dotyczy).
5. Używaj kluczowych nauczycielskich kryteriów. O ile wymiary mówią, „gdzie patrzysz”, to kryteria pokazują, „na co zwracasz uwagę”.
6. Wykorzystaj kryteria mierzalne, na ile się da.
7. Wybieraj ostrożnie deskryptory (słowa opisujące).
8. Staraj się stosować cztery poziomy (nie mniej, bo to utrudni zróżnicowanie; nie za wiele – bo bardzo utrudni pracę).
9. Zachowaj mniej więcej równą „odległość” między poziomami.
10. Włącz uczniów do tworzenia i adaptowania *rubrics*!

Prof. T.S. Brophy¹⁰ radzi:

- Poszukaj i zaadaptuj już opracowany *rubric*. To pozwala oszczędzić czas.
- Oceń *rubric* – czy odpowiada efektom uczenia się, jakie założyłeś? Czy jest użyteczny i praktyczny?
- Zbieraj *benchmarks* – próbki prac uczniowskich dobrze ilustrujące każdy punkt skali czy poziom.
- Przewidź, że *rubric* będziesz korygować.
- Dziel się skutecznymi *rubrics* z kolegami.

Przygotowanie dobrych *rubrics* jest czasochłonne i wymaga pewnej wprawy. Na szczęście można się wspomóc zasobami sieciowymi – Internet dostarcza masy przykładów do wykorzystania natychmiastowego bądź po przetłumaczeniu i/lub zaadaptowaniu. Wrócimy do tych narzędzi po przyjrzeniu się przykładom pokazującym szerokie spektrum celów i form narzędzia nazywanego *rubric*.

¹⁰ Na podstawie http://assessment.aa.ufl.edu/Data/Sites/22/media/slo/writing_effective_rubrics_guide_v2.pdf

Przykłady rubrics

Sieć dostarcza ogromnych zasobów *rubrics* dla nauczycieli najróżniejszych przedmiotów. Choć są one dostępne w języku angielskim, warto je obejrzeć przed przystąpieniem do włączenia tego narzędzia do swojej pracy.

- Nasz krótki przegląd zaczniemy od miejsca, które wyprowadza kryteria oceniania w uczeniu się cyfrowym z taksonomii Blooma: <http://edorigami.wikispaces.com/Rubrics+-+Bloom%27s+Digital+Taxonomy>.
- Pod adresem <https://future-of-education.wikispaces.com/21st+Century+Skills+Sample+Rubrics> znajdziemy przykłady *rubrics* pomagające oceniać umiejętności niezbędne w XXI wieku (kompetencje kluczowe, takie jak współpraca, komunikacja, myślenie krytyczne itp.).
- „Kompletny przewodnik po ocenianiu i *rubrics* dla nauczycieli” jest opublikowany pod adresem <http://www.rubrics4teachers.com/>.
- „Planeta nauczycieli” – jak obrazowo nazwany został ten portal – dostarcza przykłady *rubrics* dla różnych przedmiotów czy umiejętności, ale i teksty pomagające nauczyć się tworzyć i korzystać z narzędzia.
- 30 *rubrics* dla najrozmaitszych projektów edukacyjnych można znaleźć tu: <http://www.teach-nology.com/gold/projectrubric.html>.
- A gdy zajrzemy pod adres http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/, okaże się, że *rubrics* mogą być używane do bardzo różnych aspektów przedsięwzięć i działań, od udziału w zajęciach po umiejętność zarządzania czasem.
- Oto pod adresem http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/10rubricuses.html znajduje się interesująca lista 10 – niekiedy zaskakujących – zastosowań *rubrics* z odpowiednim „oprzyrządowaniem”. Są to:
 1. udział w zajęciach,
 2. wysiłek, starania podejmowane przez ucznia,
 3. praca domowa,
 4. projekty edukacyjne,
 5. zachowanie,
 6. zmiana klasy,
 7. pytania z odpowiedziami otwartymi,
 8. słuchanie,
 9. zachowanie w czasie posiłków,
 10. właściwe wykorzystanie czasu.

Wsparcie technologiczne

Ogromny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych przyczynił się nie tylko do upowszechnienia *rubrics* już opracowanych, ale i do ułatwienia tworzenia nowych za pomocą specjalnie w tym celu przygotowanych aplikacji. Są one dostępne w sieci. Miejmy nadzieję, że dla większości innowacyjnych nauczycieli nie jest przeszkodą, że wymagają one znajomości języka angielskiego. A może na fali rosnącego zainteresowania ocenianiem i jego jasnymi kryteriami doczekamy się wkrótce polskiego oprogramowania ułatwiającego nauczycielom tworzenie *rubrics*? Tymczasem podpowiadamy, gdzie warto szukać narzędzi dla swoich potrzeb:

- Rubistar: <http://rubistar.4teachers.org/index.php>
- iRubric: <http://www.rcampus.com/indexrubric.cfm>
- Roobrix: http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/
- RUBRIX: <http://discoverysoftware.com/products/rubrix/>
- <http://emarkingassistant.com/compare-emarking-assistant-and-erubric-assistant-essay-marking-software/erubric-assistant-free-rubric-generator/>
- <http://www.essaytagger.com/commoncore>
- rGrade™ Assessment Management System: <http://www.rgrade.com/rgrade/index.html>

Warto też wiedzieć, że narzędzie do tworzenia *rubrics* jest dostępne w popularnej na całym świecie, także w Polsce, platformie edukacyjnej Moodle (począwszy od wersji 2.2) – gdy na przykład jako sposób oceny zadania wskażemy „zaawansowane metody oceny”, to wówczas pokaże się nam formularz do stworzenia *rubrics*. Pokazane jest to na filmie dostępnym pod adresem <https://www.youtube.com/watch?v=KXavtUhDINA>

Zakończenie

Zaskakujący jest wynik najnowszego badania TALIS (2014)¹¹, opublikowany m.in. w raporcie IBE „Nauczyciel się liczy”, z którego wynika, że tylko 3% polskich nauczycieli odczuwa potrzebę doskonalenia swojego oceniania. Zapewne „nie wiedzą, że

¹¹ <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2682-wyniki-badania-talis-2013>

nie wiedzą"... Jak to zmienić? Może ucząc się od innych? A – jak widać – jest czego się uczyć i jest od kogo się uczyć. Umocowane w prawie oświatowym i w profesjonalnej wiedzy nauczycielskiej informowanie o kryteriach oceniania może wykorzystywać narzędzie nazwane *rubric*.

Dzięki *rubrics* nauczyciel ustala i podaje do wiadomości uczącym się (w czytelnej, przystępnej, odpornej na błędy interpretacyjne formie), CO trzeba umieć (wiedzieć, potrafić) w efekcie uczenia się.

Rubrics to ogromna pomoc w ocenianiu opisowym – wskazujemy poziom, a on jest już w prześlany i czytelny sposób opisany.

Łatwa droga prowadzi z tego miejsca do stopnia (oceny podsumowującej) – jeśli wymagania opisane w *rubric* zostaną opatrzone np. punktacją i/lub stopniami.

Rubrics to sposób walki z... narzekaniem. Uczniowie skarżą się często: nie wiemy, za co jesteśmy oceniani. Nie wiemy, co potrafimy, a czego jeszcze nie... Nauczyciele z kolei narzekają: nie mamy czasu na ocenianie kształtujące! A wspólna recepta prowadząca do skutecznego dogadania się (a więc komunikacji) stron to właśnie *rubrics*! Bo pomogą zaoszczędzić wiele czasu oceniającym, a uczącym się zapewnią jasną informację zwrotną o charakterze kształtującym... ☺

PO CO stosujemy ocenianie (zwłaszcza kształtujące) w procesie uczenia się?

Bo uczenie się to zmiana.

A wdrażanie (skuteczne/efektywne) zmiany wymaga INFORMOWANIA do BÓLU (jak chce L. Clarke, autorka popularnego podręcznika o kierowaniu zmianą).

Ocenianie rozumiane jako udzielanie informacji zwrotnej, co uczeń wie/potrafi, a co jeszcze musi doskonalić, powinno być takim „informowaniem” – oczywiście, że jeśli „do bólu”, to tylko w znaczeniu metaforycznym.

Bo najważniejsze, czego młody człowiek ma się nauczyć w szkole, to uczyć się, a efektywne uczenie się wymaga rozwiniętej umiejętności samooceny i przyjmowania ocen innych. Każdy skuteczny sposób komunikowania, za co i jak będzie oceniany uczący się, jest wart naszej uwagi. Zwłaszcza sposób sprawdzony i szeroko na świecie stosowany – a takim jest *rubric*.

Ewa Kędracka-Feldman jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań komputerów w Warszawie.

Przykład rubric

Praca domowa z matematyki					
Imię i nazwisko _____			Nauczyciel _____		
Data _____			Tytuł pracy _____		
	Kryteria				Punkty
	4	3	2	1	
Kompletność zadania	Podjęte próby wykonania wszystkich części (zadania).	Podjęte próby wykonania 9/10 części (zadania).	Podjęte próby wykonania przynajmniej 1/2 części (zadania).	Podjęte próby wykonania mniej niż 1/2 części (zadania).	----
Trafność	Wszystkie części zadania są prawidłowe.	9/10 części zadania jest prawidłowych.	Między 1/2 a 9/10 części zadania jest prawidłowych.	Mniej niż 1/2 części zadania jest wykonanych prawidłowo.	----
Zademonstrowana wiedza	Pokazuje całkowite zrozumienie problemu, koncepcji matematycznych i procesów.	Pokazuje zasadnicze zrozumienie problemu, koncepcji i procesów.	Odpowiedź pokazuje częściowe zrozumienie problemu.	Odpowiedź pokazuje całkowity brak zrozumienia problemu.	----
Wymagania	Przebiega w zgodzie z wymaganiami.	Odpowiada wymaganiom problemu.	Nie odpowiada wymaganiom problemu.		----
Czytelność	Czytelny rękopis lub wydruk.	Niewielkie nieczytelności rękopisu lub wydruku.	Tekst nie wszędzie jest czytelny.	Tekst nie jest czytelny.	----
				Suma	----

Źródło: The Web Portal For Educators, <http://www.teach-nology.com/cgi-bin/homework.cgi>



Ocenianie po nowemu nieco

Bogusław Tundzios

Najistotniejszą zmianą z obecnych w prawie jest nowelizacja ustawy o systemie oświaty (ustawa z dnia 20 lutego 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw), która w chwili, gdy piszę te słowa, czeka na podpis prezydenta. Zmiany w znacznej części korespondują z wiodącą tematyką bieżącego numeru „Meritum”, dotyczą bowiem oceniania. Warto również zwrócić uwagę na to, że nowe regulacje prawne powinny wejść w życie już 31 marca 2015 roku. Tak przynajmniej stanowi art. 40 projektowanej ustawy. A czasu jest niewiele – obecne przepisy dotyczące oceniania, klasyfikowania i promowania stracą ważność 9 kwietnia 2015 roku. Przypomnijmy, że jest to konsekwencja wyroku Trybunału Konstytucyjnego z 24 września 2014 roku¹, który orzekł, że dotychczasowe upoważnienie ustawowe ministra edukacji do wydania rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania, promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych jest niezgodne z art. 92 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej.

Zacznijmy od tego, co wydaje mi się najistotniejsze. Odwołując się do zamieszczonego w tym numerze tekstu Wojciecha Papaja „Dydaktyczne aspekty oceniania kształtującego”, nietrudno zauważyć, że autor słusznie dostrzega związek projektowanych zmian z ocenianiem kształtującym.

Zacytujmy więc wspomniany zapis:

¹ Sygn. akt K 35/12

Art. 44b (...)

5. *Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które ma na celu:*
 - 1) *informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;*
 - 2) *udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;*
 - 3) *udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;*
 - 4) *motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;*
 - 5) *dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;*
- 6) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.**

I zestawmy z dotychczas obowiązującym:

2. *Ocenianie wewnątrzszkolne ma na celu:*
 - 1) *informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;*
 - 2) *udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju;*
 - 3) *motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;*
 - 4) *dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia;*

- 5) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Różnice są oczywiste, więc komentarz co do kierunku zmian wydaje się zbędny, może tylko poza jednym: oby nam się chciało chcieć... stosować te zapisy i w dodatku mądrze, po prostu dla dobra ucznia. A stosowania będzie wymagać oczywiście cały nowy rozdział 3a ustawy „Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach publicznych”. Wymaga on szczegółowej analizy porównawczej. Konieczne będzie znowelizowanie statutów szkół, aby dostosować je do aktualnych zapisów. Mądrość szkoły będzie polegać właśnie na sensowności tych statutowych zapisów, ustawa bowiem daje w tej dziedzinie sporą autonomię.

Przykłady? Bardzo proszę:

Art. 44b

10. Szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego określa statut szkoły.

Art. 44e

1. Uczeń w trakcie nauki w szkole otrzymuje oceny:
 - 1) bieżące;
 - 2) klasyfikacyjne:
 - a) *śródroczne i roczne, a w szkole policealnej – semestralne,*
 - b) *końcowe.*
2. *Oceny są jawne dla ucznia i jego rodziców. W szkole policealnej oceny są jawne dla ucznia.*
3. *Nauczyciel uzasadnia ustaloną ocenę w sposób określony w statucie szkoły.*
4. *Sprawdzone i ocenione pisemne prace ucznia są udostępniane uczniowi i jego rodzicom. (...)*
5. *Na wniosek ucznia lub jego rodziców dokumentacja dotycząca egzaminu klasyfikacyjnego, o którym mowa w art. 16 ust. 11, art. 20zh ust. 3 i 3a, art. 44k ust. 2 i 3 oraz art. 66 ust. 1b, egzaminu poprawkowego, o którym mowa w art. 44m ust. 1, zastrzeżeń, o których mowa w art. 44n, oraz inna dokumentacja dotycząca oceniania ucznia jest udostępniana do wglądu uczniowi lub jego rodzicom. (...)*
7. *Sposób udostępniania dokumentacji, o której mowa w ust. 4 i 5, określa statut szkoły.*

A teraz ocena w kl. 1-3. Art. 44i

1. *W klasach 1-3 szkoły podstawowej:*
 - 1) *oceny bieżące z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 13 ust. 3, są ustalane w sposób określony w statucie szkoły;*
 - 2) *śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 13 ust. 3, a także śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania są ocenami opisowymi.*
2. *W klasach 1-3 szkoły podstawowej oceny bieżące z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 13 ust. 3, mogą być ocenami opisowymi, jeżeli statut szkoły tak przewiduje.*

...oraz możliwość stosowania oceny opisowej w klasach 4-6:

4. *Począwszy od klasy 4 szkoły podstawowej, oceny bieżące oraz śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne ze wszystkich albo wybranych obowiązkowych lub dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 13 ust. 3, a także śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania mogą być ocenami opisowymi, jeżeli statut szkoły tak przewiduje.*

Najpierw otrzymamy jednak stosowny akt wykonawczy w postaci rozporządzenia (jego zakres określa art. 44zb projektowanej ustawy). Między innymi doprecyzowane zostaną:

- 5) *funkcje oceniania bieżącego ucznia, z uwzględnieniem konieczności przekazywania uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się.*

Zmian w ustawie jest o wiele więcej, dotyczą różnych aspektów funkcjonowania systemu oświaty (m.in. cały nowy rozdział 3b „Sprawdzian, egzamin gimnazjalny i egzamin maturalny oraz egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie”, a także zmiany w zasadach sprawowania nadzoru pedagogicznego), ale na ich analizę przyjdzie czas po

wejściu ustawy z dnia 20 lutego 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw w życie.

Co nowego?

Wybrałem kilka nowości, do niektórych pewnie trzeba będzie jeszcze powrócić, bo ciekawe.

Mam tu na myśli np. kwestię „śmieciowego jedzenia”, uregulowaną ustawą z dnia 28 listopada 2014 roku zmieniającą ustawę o zmianie ustawy o bezpieczeństwie żywności i żywienia (Dz. U. z 2015 roku, poz. 35) – wejdzie w życie 1 września 2015 roku.

Ukazały się ponadto:

- ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 16 stycznia 2015 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 23 stycznia 2015 roku, poz. 130) – obowiązuje od 7 lutego 2015 roku,
- ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 16 stycznia 2015 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzoru (Dz. U. z 22 stycznia 2015 roku, poz. 109) – weszło w życie 30 stycznia 2015 roku,
- ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 9 stycznia 2015 roku, poz. 31) – weszło w życie 10 stycznia 2015 roku,
- ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 31 grudnia 2014 roku w sprawie szczegółowych warunków przechodzenia ucznia z jednego typu publicznej szkoły do innego typu publicznej szkoły (Dz. U. z 8 stycznia 2015 roku, poz. 24) – weszło w życie 16 stycznia 2015 roku,
- ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 29 grudnia 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz. U. z 8 stycznia 2015 roku, poz. 23) – wchodzi w życie 23 stycznia 2015 roku, a częściowo 1 września 2015 roku i 1 września 2016 roku – głównie nieco nowych wzorów zaświadczeń, świadectw i legitymacji,
- ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 31 grudnia 2014 roku w sprawie wymagań ochrony przeciwpożarowej, jakie musi spełniać lokal, w którym jest prowadzone przedszkole utworzone w wyniku przekształcenia oddziału przedszkolnego lub oddziałów przedszkolnych zorganizowanych w szkole podstawowej (Dz. U. z 7 stycznia 2015 roku, poz. 20), obowiązujące od 15 stycznia 2015 roku,
- ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 29 grudnia 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 31 grudnia 2014 roku, poz. 1993) – wchodzi w życie częściowo 14 stycznia 2015 roku (m.in. włączenie wymiaru godzin przeznaczonego na język obcy nowożytny, edukację muzyczną, edukację plastyczną, zajęcia komputerowe i wychowanie fizyczne do łącznego minimalnego wymiaru godzin przeznaczonego na zajęcia edukacyjne prowadzone w ramach edukacji wczesnoszkolnej), a częściowo 1 września 2015 roku, m.in.:
 - *umożliwienie prowadzenia w szkołach nauki języka migowego,*
 - *wskazanie, że obowiązkowa nauka jednego języka obcego nowożytnego (a nie dwóch) dotyczy wszystkich uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, niezależnie od rodzaju szkoły lub oddziału, do którego uczęszczają,*
 - *umożliwienie uczniom z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim uczęszczającym do oddziału ogólnodostępnego lub integracyjnego nauki drugiego języka obcego nowożytnego.*

Bogusław Tundzios jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu.



Koszt rocznej prenumeraty „Meritum” wraz z biuletynem „Oświata Mazowiecka”
wynosi **50,00 zł** (w tym koszt przesyłki)

1. Dane zamawiającego:

- dokładny, czytelny adres placówki lub adres prywatny:

.....

- e-mail
- numer telefonu
- NIP
- liczba egzemplarzy

Zamawiający potwierdza jednocześnie, że jest uprawniony do złożenia zamówienia i przyjęcia faktury VAT
oraz zgadza się na wystawianie faktury VAT bez podpisu Zamawiającego.

2. Zamawiający dokonuje przelewu należnej kwoty na konto MSCDN:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
NIP 525-249-20-11

Nr rachunku: 20 1020 1026 0000 1002 0232 8086

Zapewniamy, że po złożeniu zamówienia i uiszczeniu należnej kwoty prześlemy fakturę
oraz dostępne numery „Meritum”, które ukazały się przed Państwa prenumeratą.

3. Zamówienie należy przestać na adres:

Redakcja „Meritum”

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa

lub na adres e-mail: mscdn@mscdn.edu.pl

lub faks: 22 536 60 01