



Ocenianie jako nauczanie i uczenie się

Grażyna Czetwertyńska

Ocenianie rozumiane jako wystawianie stopni za wykonanie zadania niekoniecznie dobrze wpływa na proces uczenia się. Wielu nauczycieli bardzo nie lubi oceniać. I łatwo zrozumieć, dlaczego tak jest. Uważają to zadanie nie tylko za trudne, ale też za ogromnie obciążające psychicznie.

Stosunkowo proste wydaje się podejmowanie decyzji o ocenie tylko wówczas, gdy zliczamy usterki, błędy gramatyczne oraz obiektywnie poprawne lub niepoprawne odpowiedzi na pytania zamknięte. Staje się to trudne, gdy rzecz nie polega na wykryciu, w którym miejscu i w jakim stopniu uczeń nie spełnia konkretnych i precyzyjnych kryteriów. W sytuacjach, gdy w grę wchodzi subiektywna i często arbitralna decyzja nauczyciela, istnieje bardzo duże ryzyko pomyłki lub podjęcia decyzji krzywdzącej ucznia. Nawet jeśli nauczyciel w takiej sytuacji oceni trafnie, ma kłopot z przekonaniem ocenianego, że stopień jest właściwy. W tych przypadkach dużo zależy od wrażliwości nauczyciela, jego stosunku do uczniów, wycucia i inteligencji. Jednym słowem – uzasadnianie oceniania jest silnie powiązane z osobowością oceniającego (Axer 2005:7).

Sami nauczyciele przyznają też, że nie potrafią oceniać. Na liście słabych stron nauczycieli, która powstała w ramach badania uczestników akcji *Szkoła z klasą*, brak umiejętności oceniania znalazł się w czołówce zaraz po trudnościach w radzeniu sobie z kłopotami wychowawczymi w klasie (Czetwertyńska 2013:87). Problemy z ocenianiem i podejmowaniem rozmowy na temat rezultatów pracy uczniów pojawiają się w wielu relacjach nauczycieli biorących udział w badaniu. Bardzo zaangażowani i oddani uczniom nauczyciele mają wiele dylematów powiązanych z koniecznością wystawiania

stopni. W dodatku zupełnie nie mają z kim dzielić wątpliwości i frustracji wywołanych przez ten nałożony na nich obowiązek. Czują wielki ciężar spoczywającej na nich odpowiedzialności. Wyraźnie oddzielają ocenianie od nauczania. Piszą, że praca z uczniami była przyjemna do momentu, kiedy trzeba było każdemu wystawić stopień. Z drugiej strony nie wyobrażają sobie szkoły bez stopni, także dlatego, że jest to ich zdaniem skuteczne narzędzie dyscyplinujące.

Nauczyciele właściwie rozpoznają problem, jaki stwarza ocenianie rozumiane jako wystawianie stopni. Nauczyciel ma władzę, ale też jako dysponent tej władzy znajduje się po przeciwnej stronie w stosunku do uczniów. Nie pomoże wówczas przekonywanie, że jemu też zależy na dobrych wynikach uczących się. Uczniowie widzą w nim kontrolera procesu uczenia się i nadzorcę, od którego bezpośrednio, a nie w odległej przyszłości, zależy ich sukces. Sukces rozumiany jest jako zaliczenie, dobry stopień, zadowolenie własne i rodziców, którzy często głównie dobrego stopnia oczekują. Jest niezwykle trudno, punktując uczniów, wyceniając na stopień szkolny ich wiedzę i tworząc rankingi według tych punktów oraz ocen, przekonywać, że to nie sam stopień jest celem, że nawet najwyższa ocena nie zastąpi przydatnych umiejętności i wiedzy możliwej do wykorzystania. Nawet w przypadku umiejętności stosunkowo łatwych do natychmiastowego zastosowania, jak porozumiewanie się w języku obcym, źródłem bezpośredniej

satysfakcji często staje się, niestety, sam stopień, a nie sprawność mówienia, umiejętność samodzielnego przeczytania książki czy zrozumienia dialogów w filmie. Trudno przekonać się uczniów, że stopień nie jest celem uczenia się. Nie sprzyja też temu otoczenie szkoły i rodzice stale dopytujący się: *Co dostałeś/aś?*, a nie: *Co umiesz?*

Punktowanie osiągnięć uczniów poważnie utrudnia tworzenie przyjaznej atmosfery w klasie i kształtowanie dobrych relacji nauczycieli z uczniami i uczniów pomiędzy sobą. W tych relacjach pojawiają się strach, niechęć, zazdrość. Zamiast zaufania jest gra i fałsz, próby udawania i ukrywania niewiedzy lub niezrozumienia. Jeśli na piedestale stawia się wyłącznie dobre oceny, można się spodziewać także prób uzyskania ich niekoniecznie dzięki intensywnej pracy, można się spodziewać, że uczniowie podejmą także działania nieetyczne: ściąganie, przepisywanie, plagiatowanie. Poszukiwanie przez uczniów sposobów na „przetrwanie” zastępuje wysiłki skierowane na pozytywne działania służące uczeniu się (Czetwertyńska 2015:2). Nauczyciele i uczniowie „nie grają do tej samej bramki”, nawet jeśli to deklarują.

Przyjazna atmosfera, prawo do popełniania błędów, przyznawania się, że czegoś się nie zrozumiało, że uczący się potrzebuje pomocy nauczyciela lub kolegów – wszystko to przegrywa w wielu szkołach w konkurencji z atmosferą rywalizacji i obaw przed kompromitacją, zdemaskowaniem braków. Przegrywa z chęcią wygrania jednego z wielu konkursów, lepszego miejsca na liście w klasowym lub szkolnym rankingu, uzyskania świadectwa z wyróżnieniem lub nagrody. W silnie konkurującym środowisku klasowym nie da się budować wzajemnego zaufania. Nikt nie czuje się bezpieczny, a poczucie bezpieczeństwa to przecież warunek dobrej atmosfery i tworzenia klasowej kultury pracy. Nie da się jednak w nauczaniu całkowicie zrezygnować z oceniania.

Ocenianie sprzyjające uczeniu się

Od ponad 20 lat podejmowane są próby przekonania zainteresowanych do stosowania w praktyce klasowej oceniania służącego uczeniu się (ang. *assessment for learning* – AfL). Niektórzy autorzy proponują odróżnianie AfL od oceniania kształtującego (Turek 2011:11) (ang. *formative assessment* – FA), pokazując jako zasadniczą różnicę fakt, że w ramach AfL dopuszczalne jest wykorzystywanie oceny sumującej wyniki w nauce jako konstruktywnej informacji zwrotnej. Tymczasem promotorzy oceniania kształtującego

także proponują odpowiednie wykorzystywanie oceny sumującej. Jednakże nawet jako informacja zwrotna nie może ona zastąpić innych form informowania uczniów o tym, co już umieją, nad czym muszą popracować i jaki następny krok wykonać. W polskiej praktyce zwykle nie dokonuje się rozróżnienia pomiędzy AfL i FA, a ocenianie służące uczeniu się określane jest terminem oceniania kształtującego (OK). Od 2003 r. ocenianie kształtujące jest intensywnie promowane i wspierane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), które tworzy odpowiednie materiały oraz organizuje szkolenia dla nauczycieli. Definicja i założenia przyjęte w programach CEO pochodzą ze źródeł brytyjskich¹. Coraz częściej kształcenie nauczycieli w zakresie OK pojawia się też jako oferta ośrodków szkoleniowych. Przestrzeń dla OK została także stworzona w prawie oświatowym, gdzie wprawdzie oceny semestralne i końcowe mają być wyrażone w skali sześciostopniowej, ale: *Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć* (MEN 2015). Ten zapis ściśle powtarza definicję oceniania kształtującego i odróżnia ocenę sumującą (klasyfikacyjną) od ocen śródrocznych.

Wartość szkolnego oceniania powinna polegać na pomaganiu zainteresowanym w określeniu poziomu opanowania założonych w programie umiejętności, zgromadzonej wiedzy i jednoczesnym wskazaniu sposobów na poczynienie postępów. Im bardziej rzetelna i precyzyjna będzie diagnoza, tym większe szanse, że bieżące klasowe ocenianie skutecznie spełni swoją funkcję i będzie można podjąć decyzję, jak dalej pracować.

Wraz z intensywnym promowaniem idei OK wyraźniej rysuje się podział na ocenianie sumujące i kształtujące. Różnice pomiędzy nimi są dosyć istotne. To pierwsze dotyczy przede wszystkim podsumowywania etapów pracy z uczniem, kończy proces nauczania danego modułu, pracę semestralną lub cykl kształcenia, to drugie zaś jest integralną częścią samego procesu dydaktycznego. Ocenianie sumujące ma za cel w danym momencie wycenić stopień opanowania danego fragmentu materiału i poziom wiedzy, natomiast

¹ W 2006 r. z inicjatywy CEO wydano przekład publikacji *Jak oceniać, aby uczyć* P. Blacka, Ch. Harrisona, C. Lee, B. Marshala, D. Williama *Assessment for Learning. Putting Into Practice*, uzupełniony o pierwsze opinie i relacje polskich nauczycieli stosujących OK.

celem oceniania kształtującego jest rozwijanie tej wiedzy i umiejętności i moment oceny nie jest w tym istotny, gdyż rzeczywiście istotna jest częstotliwość – proces uczenia się jest dynamiczny. W ocenianiu sumującym porównuje się rezultat do gotowych, wcześniej ustalonych odpowiedzi na pytania, w kształtującym – prowadzi się dialog, kolejne pytania rodzą się niekiedy w trakcie działania. Najważniejsze jednak pozostaje zrozumienie znaczenia idei OK dla uczenia się/nauczania jako niezbędnego i kluczowego elementu tego procesu.

Ocenianie sumujące może być wykorzystywane, jeśli poszukujemy odpowiedzi na pytanie o stan wiedzy i wykonania założeń programu albo zależy nam na rozróżnieniu, kto osiągnął oczekiwany poziom, ze wszystkimi tego konsekwencjami (przyznaniem dyplomu, świadectwa, uprawnień, certyfikatów). W samym procesie uczenia się, kiedy od pytania o stan końcowy ważniejsze jest pytanie o dalsze kroki i drogę do założonego celu, strategie OK wydają się niezastąpione.

Należy podkreślić, że oba typy oceniania mogą współistnieć i być stosowane w zależności od celu wprowadzania oceny. Walt Haney (1991, za Earl 2013:13), w pewnym sensie w odpowiedzi na rozważania na temat przewag poszczególnych typów oceniania, powiedział: *Używanie tylko jednego rodzaju oceniania dla różnych celów jest jak stosowanie młota do wszystkiego: od operacji na mózgu po wbijanie pali*.

Można też z pewnością założyć, że czasem istnieje możliwość kształtującego wykorzystania oceny sumującej, gdy uczniowie i nauczyciel wspólnie analizują rezultaty testu i ustalają strategię, także dla poszczególnych osób. Nie da się jednak zupełnie zastąpić oceniania kształtującego sumującym w ten sposób, tzn. często podsumowując i omawiając rezultaty (por. Mansell i in. 2009:10), bo OK to idea bardzo obszerna, wymagająca zmiany w sposobie myślenia przede wszystkim nauczycieli, ale też uczniów, rodziców i szerszego otoczenia społecznego szkoły. Terminy *sumujący* i *kształtujący* nie odpowiadają różnym poziomom oceniania, ale informują o jego funkcji, pokazując cel użycia oceniania.

Aby ocenianie było kształtujące...

Cechy oceniania, które czynią je kształtującym, to:

- ścisłe powiązanie ze skutecznym planowaniem;
- uwzględnienie sposobu, w jaki uczniowie się uczą;
- wykorzystanie oceniania podczas realizacji całego procesu dydaktycznego – od planowania po podsumowanie osiągnięć;

- opieranie się na najlepszych i sprawdzonych metodach nauczania;
- sprzyjanie budowaniu dobrych relacji w klasie szkolnej;
- motywowanie i inspirowanie uczniów;
- precyzyjne określenie celów i kryteriów sukcesu;
- zapewnianie uczniom konstruktywnych wskazówek, jak mogą poprawić swoją pracę i w jaki sposób mogą się rozwijać;
- przygotowywanie uczniów do stosowania oceny koleżeńskej i samooceny;
- uznanie, że ten typ oceniania jest właściwy na każdym etapie kształcenia i w stosunku do każdego ucznia.

Lista kluczowych cech OK pokazuje przede wszystkim jego ścisły związek z nauczaniem. Dobra praktyka klasowego oceniania powinna się opierać na założeniu (por. ACT 2011), że ocena ma pomóc uczniom się uczyć i rozwijać, a nauczycielom ma pomóc planować proces nauczania i nauczać efektywnie. W tym kontekście ocenianie nie tylko służy uczeniu się, ale samo w sobie jest uczeniem się i nauczaniem (ang. *assessment as learning*).

Praktyka klasowego dobrego oceniania jako nauczania

1. Powinna koncentrować się na rozpoznawaniu, jakie cele zostały osiągnięte, co uczniowie już wiedzą, rozumieją i potrafią zrobić. Im częściej i lepiej to robimy, im dokładniejsza jest informacja dla ucznia, tym większa szansa, że zostanie ona przez niego wykorzystana. Nie da się wykorzystać informacji, która mówi tylko to, że źle wykonałeś/-aś zadanie, jeśli nie towarzyszy jej odpowiedź, co zrobiłeś/-aś źle. Uczeń, który dostaje np. informację, że jego tekst jest źle skonstruowany, powinien odpowiedzieć nauczycielowi, że gdyby umiał dobrze go skonstruować, to niewątpliwie by to zrobił.
2. Bieżąca ocena powinna być dokonywana przy użyciu możliwie zróżnicowanych narzędzi i strategii, co pozwala na indywidualną pracę z każdym z uczniów i indywidualizację udzielanych wskazówek. Najłatwiej jest przygotować prosty test, np. sprawdzający znajomość gramatyki, test z pytaniami zamkniętymi, bo łatwo i szybko się go sprawdza, kryteria oceny są jednoznaczne, a po stronie ucznia można pozostawić wyciąganie wniosków. Zbyt często jednak uczeń wynosi wówczas jedynie przekonanie, że nie umie, nie dał rady, nie wyszło mu i nie wzmacnia to jego zapału do nauki.
3. Bardzo precyzyjne informowanie uczniów o celach uczenia się i kryteriach rozpoznawania, czy cel został zrealizowany,

pozwała włączyć uczniów w proces oceniania – zastosować ocenę koleżeńską i samoocenę. Zastosowanie samooceny z kolei pomaga uczniom rozwijać umiejętność samodzielnego kontrolowania procesu nauki, zwiększa uczniowską autonomię. Dzielenie odpowiedzialności za efekt uczenia się dla wielu nauczycieli i uczniów pozostaje czasem pustym hasłem. Nauczyciele, zwłaszcza w obliczu zbliżających się egzaminów, chętnie przypominają uczniom, że nie mogą się za nich nauczyć. Powinni jednak podjąć wysiłek przygotowania uczniów do przejmowania odpowiedzialności. Rozmowa o celach uczenia się i kryteriach sukcesu jest poważnym krokiem na tej drodze. Nie wystarczy zapisanie celów na tablicy i poinformowanie o nich uczniów. Chodzi o to, aby uczniowie dokładnie rozumieli, czego i w jakim celu się uczą. Mówi się nawet o negocjowaniu celów lub kształtowaniu celów wspólnie z uczniami (Turek 2011:16).

4. Przemysłane, atrakcyjne i różnorodne formy rozpoznawania poziomu osiągnięcia celów pozwalają uczniom zademonstrować wiedzę, umiejętności i pokazać ich zastosowania praktyczne. Różnorodne strategie są też postrzegane przez uczniów jako sprawiedliwe, prowadzą do obiektywizacji ocen i dają szansę osobom o zróżnicowanych zdolnościach i zainteresowaniach. Powinno się wykorzystywać każdą okazję, aby dokonywać diagnozy i podejmować trud udzielania uczniom informacji zwrotnej. Powinno się też stwarzać warunki, aby uczniowie mogli pokazać swoje możliwości. Prawie wszystkie uczniowskie aktywności – udział w realizacji projektów indywidualnych i zespołowych, prezentacje, dyskusje, prowadzenie blogów, organizowanie wystaw, pokazów, szkolnych konferencji – powinny być szansą na analizę postępów i refleksję na temat gromadzonej wiedzy i wykształconych umiejętności. Doskonałym narzędziem oceniania oraz refleksji na temat osiągnięć i samodzielnego kontrolowania przebiegu uczenia się przez uczniów jest portfolio uczniowskie, od dawna obecne w kształceniu językowym.

5. Rozmowa nauczyciela z uczniami i uczniów pomiędzy sobą na temat poziomu wykonania zadań, refleksja i podsumowywanie na bieżąco dokonań służy rozwojowi myślenia krytycznego, analitycznego, jest także doskonałą okazją do wymiany poglądów i wzbogacania języka.

6. Dodatkową korzyść przynosi ocena przez wypróbowywanie nabytych umiejętności i sprawności w autentycznych okolicznościach, kiedy uczniowie mogą doświadczyć użyteczności i sensowności uczenia się.

Sześć filarów OK

Na stronach internetowych Centrum Edukacji Obywatelskiej znajdujemy zwięzłą listę podstawowych składników OK, do których wprowadzenia zachęceni i przygotowani są nauczyciele. Wskazuje się tam na konieczne elementy:

- planowanie i formułowanie celów oraz kryteriów wykonania z udziałem uczniów;
- efektywną informację zwrotną;
- refleksję i dyskusję na temat rezultatów uczenia się, do której obok uczniów włączani są rodzice;
- kluczowe pytania, dzięki którym można rozpoznać, czy uczeń rzeczywiście zrozumiał daną partię materiału, omawiane zagadnienie, prezentowany problem;
- reguły, metody i techniki pracy na lekcji mające służyć włączaniu do pracy wszystkich uczniów, zachęcaniu do współpracy i samodzielności;
- stosowanie samooceny i oceny koleżeńskiej.

W ciągu kilku lat intensywnej promocji oceniania kształtującego w Polsce zebrano już wiele dowodów pokazujących korzyści płynące z wprowadzanych zmian. Silnych argumentów na rzecz wartości OK dostarcza lista najbardziej skutecznych strategii w nauczaniu sporządzona przez Hattiego (2008). Na tej liście, w rankingu 138 najbardziej efektywnych działań związanych z nauczaniem, oprócz samego OK w czołówce znalazły się liczne strategie mocno z nim powiązane. Lista rankingowa powstała w wyniku 800 metaanaliz badań naukowych. Ocena kształtująca została wprawdzie umieszczona na trzecim miejscu, na pierwszym jednak, jako wyjątkowo skuteczna, pojawia się strategia *self-reported grades* opisywana jako uwzględnianie oczekiwań uczniów i pomoc nauczyciela w realizacji tych zamierzeń. Ta strategia z łatwością daje się wpisać w etap wspólnego z uczniami planowania i formułowania celów, fundamentalny dla OK. Informacja zwrotna zajmująca dziesiąte miejsce w rankingu Hattiego to istota i najważniejszy chyba składnik oceniania rozumianego jako integralny element nauczania.

To nie takie proste

Wielu entuzjastów i promotorów OK spodziewało się, że nauczyciele, którzy zechcą, jak oni sami, rozważyć korzyści z takiego działania, zachwyć się tą ideą i z zapałem podejmą próbę zmiany podejścia do oceniania. Tak się jednak nie dzieje (por. Earl 2013:19), m.in. dlatego, że szerokie wprowadzenie metod OK wymaga przededefiniowania zadań nauczyciela, znacznego zwiększenia samodzielności uczniów, a także

pozyskania dla idei dużej części społeczności szkolnej i otoczenia społecznego szkoły. I choć uważa się, że wprowadzenie zmian związanych z ocenianiem kształtującym nie generuje dużych kosztów i nie pociąga za sobą konieczności głębokich zmian programowych, to jest bardzo trudnym zadaniem.

Z doświadczeń Centrum Edukacji Obywatelskiej wynika, że wokół OK pojawia się wiele nieporozumień. Nauczyciele często stwierdzają, że przecież oni od dawna stosują tę strategię, że to jest oczywiste. Na przykład uważają, że oceny opisowe wystawiane najmłodszym uczniom na koniec semestru lub roku można uznać za sposób realizacji idei OK. Wykaz osiągnięć i niedociągnięć uczniów jest przykładem oceniania sumującego, a nie kształtującego, ponieważ jest aktem jednorazowym i nie towarzyszy procesowi uczenia się, ale go podsumowuje, kończy pewien etap.

Recenzje prac uczniowskich, w których prezentowane są głównie uwagi na temat popełnionych przez ucznia błędów, nawet najbardziej rzetelne, również nie mieszczą się w definicji OK. Diagnoza i pokazanie niedociągnięć to zaledwie jeden element oceniania, wcale nie najważniejszy, i w dodatku nie powinien on poprzedzać pokazania dobrych stron pracy i dokonanych przez ucznia postępów. Wreszcie najważniejszą wadą takich recenzji, w świetle idei OK, jest brak wskazówek, jak błędy poprawić, co zrobić dalej, co można poradzić.

Niestety wielu nauczycieli niechętnie stwarza uczniom możliwość śledzenia postępów własnych i kolegów, bo nie wierzą w sens takiego działania, nie ufają uczniom. Nie chcą się pogodzić z faktem, że uczniowie sami mogą podejmować decyzje i formułować oceny. Czasem pozwalają uczniom wyrazić opinię, ale ocena pozostaje po stronie nauczyciela.

Z relacji CEO podsumowujących ponad dziesięcioletnie próby wprowadzania OK przez nauczycieli współpracujących z tą fundacją wynika, że nie zawsze, mimo zaangażowania i ogólnej akceptacji idei, udaje się dokładnie realizować zasady. Nauczyciele narzekają, że restrykcyjne, a może tylko dokładne stosowanie zasad OK pochłania im bardzo dużo czasu. Jest to ogromny i nie zawsze doceniany wysiłek.

Wiedząc, że kluczem do włączenia oceniania w proces nauczania jest dobra i dwukierunkowa informacja zwrotna, nauczyciele nie zawsze umieją jej udzielać i uzyskiwać ją od uczniów. Efektem pośpiechu w realizacji programu bywa brak czasu na refleksję, brak czasu na omawianie dobrych stron pracy uczniów, pokazywania sukcesów. Wybierana jest droga „na skróty” – szybka informacja o błędach. Nauczyciele

trwają w przekonaniu, że jeśli coś nie zostało uznane za błąd, z założenia jest wykonane poprawnie. Pomimo ich dobrych intencji wygląda to tak, jakby starali się przyłapać ucznia na pomyłce lub niewiedzy, a uczeń wówczas zrobi wszystko, żeby tę niewiedzę ukryć. Niestety na ten sposób komunikowania ocen przyzwalają chętnie także uczniowie i rodzice, którzy od szczegółowych uwag i precyzyjnych wskazówek wolą wycenę w postaci stopni.

Nie zachęca to nauczycieli do porzucania przyzwyczajen i radykalnego odejścia od rutynowego działania. Nawet ci, którzy zostali przekonani do OK, stosunkowo łatwo rezygnują lub włączają do swojej praktyki tylko niektóre jego elementy. Nie jest łatwo negocjować cele z uczniami, a choćby tylko komunikować je uczniom w zrozumiałym dla nich języku i na odpowiednim poziomie szczegółowości, z powiązaniem z celem ogólnym i z wcześniejszymi doświadczeniami uczniów. Nie jest łatwo zadawać kluczowe pytania, które pozwalają uczniom zrozumieć, zdefiniować i rozwiązać problem, a wreszcie zorientować się, jak ważnych rzeczy się nauczyli. Wreszcie ciągle poważnym wyzwaniem w szkole pozostaje tworzenie odpowiedniej, sprzyjającej uczeniu się atmosfery.

A przecież warto

Trzeba jednak zauważyć, że nauczyciele, którzy wprowadzili do swojej praktyki choćby niektóre tylko elementy OK, mówią o satysfakcji, korzyściach i pozytywnych zmianach w pracy swojej i uczniów. Podkreślają, że wyraźnie widzą, iż uczniowie wykorzystują wiedzę o celach i kryteriach wykonania zadania, że stają się bardziej samodzielni i zmotywowani.

Prezentowane przez nauczycieli przykłady zastosowania OK, relacje na temat zmian, jakie dokonały się w ich praktyce, pozwalają stwierdzić, że wysiłek wkładany w upowszechnianie refleksji na temat znaczenia oceny w procesie uczenia się i przekonania o ścisłym związku pomiędzy sposobem i jakością oceniania a efektem kształcenia jest bardzo opłacalny. Nawet początkujący we wprowadzaniu idei nauczyciele zauważają jej siłę. Poniżej dwa cytaty ze sprawozdań nauczycieli języków obcych biorących udział w kursie internetowym *Ocenianie kształtujące* organizowanym przez CEO (Borgosz 2007).

Praktyka pokazała, że dzięki OK moi uczniowie przyjmują postawę sprzyjającą uczeniu się, bo coraz więcej od nich zależy. Oto: ustalają z nauczycielem cele lekcji, kryteria oceniania, poprawiają prace swoje i kolegów, czasem sami tłumaczą innym materiał, szukają sposobu rozwiązania problemu. Wiedzą, jak

mają się rozwijać, nie czują się zagubieni dzięki jasno określonym celom i sposobom ich osiągnięcia.

Ewa Perchuć, nauczycielka języka niemieckiego, Społeczna Szkoła Podstawowa nr 11 i Gimnazjum STO w Warszawie

Ocenianie kształtujące zmienia rolę nauczyciela. Staje się on przyjacielem, który traktuje ucznia indywidualnie i poważnie, oraz przewodnikiem, który pragnie pomóc uczniowi się nauczyć.

Agata Kuczma, nauczycielka języka angielskiego, I Liceum Ogólnokształcące w Sanoku

Do najcenniejszych osiągnięć promocji OK można zaliczyć upowszechnienie wśród nauczycieli przekonania o znaczeniu efektywnej informacji zwrotnej. Efektywnej, czyli takiej, która (por. Wiggins 1998:49):

- jest stosowana jak najczęściej;
- pojawia się na bieżąco, nie zaś po wielu dniach i stanowi wzmocnienie działania w toku, nie jest odraczana na czas, kiedy uczeń już nie pamięta, czego ocena dotyczy, nie pamięta, jak pracował nad zadaniem;
- dostarcza ważnych i konkretnych dowodów na postęp w uczeniu się; nauczyciele podejmujący się pracy zgodnie z OK starają się zastąpić nią mało efektywne stwierdzenia w rodzaju: *postaraj się w przyszłości wykonać to zadanie lepiej, znakomicie wykonane zadanie, ta praca jest źle napisana*;
- pomaga porównać bieżący rezultat z pożądanym efektem końcowym, który jest wcześniej znany uczniowi;
- najlepiej jeśli jest szczegółowa (choć niekiedy może się odnosić tylko do jednej umiejętności lub cechy) i możliwie dokładnie opisuje wszystkie elementy: i te poprawnie, i te niepoprawnie wykonane;
- pozwala uczniom na znaczną niezależność w pracy nad sobą – uczniowie wiedzą, co umieją, czego jeszcze potrzebują i co powinni dalej robić.

Polubić ocenianie

Nawet tylko koncentracja na poprawieniu sposobu udzielania uczniom informacji zwrotnej jest już poważnym krokiem w kierunku rozpisania na nowo ról dla uczestników procesu uczenia się/nauczania. Jest także skutecznym sposobem zwiększania motywacji uczniów i stwarzania warunków do przejmowania przez nich kontroli nad procesem nauki, co może zaowocować większą satysfakcją i przynosić radość z uczenia się.

Można też pewnie mieć nadzieję, że nauczyciele, którzy podejmą trud wprowadzania OK do swojej praktyki, nauczyciele

utożsamiający takie działanie ze skutecznym nauczaniem, pozbędą się towarzyszących im obaw związanych z ocenianiem. Zrezygnują z oceny jako narzędzia władzy nad uczniem, a przynajmniej pozbędą się ciężaru związanego z rolą sędziego lub tropiciela błędów, w zamian zaś znajdą sposób na stworzenie dobrej atmosfery, życzliwych relacji w klasie, będą budować swój autorytet przewodnika po świecie wiedzy i sprzymierzeńca uczących się. Może po prostu wtedy polubią ocenianie.

Bibliografia

- ACT (2011) *Teacher's Guide to Assessment*. Australian Capital Territory [online] [dostęp 06.08.2015] <http://www.det.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0011/297182/Teachers_Guide_to_Assessment_Web.pdf>.
- Axer, J. (2005) Jak trudno jest oceniać w humanistyce. W: *Oceniać, aby uczyć. Program Prometeusz, Biblioteka Prometeusza*, nr 5. Warszawa: OBTA UW.
- Borgosz, E. (2007) Ocenianie kształtujące na lekcjach języków obcych. W: *Gazeta Szkolna*, nr 10-11 (364/365).
- Czetwertyńska, G. (2013) *Akcja społeczna „Szkoła z klasą”. Plany, oczekiwania, reakcje*. Warszawa: Bookmark.
- Czetwertyńska, G. (2015) Co kształtuje ocenianie kształtujące. W: *Meritum*, nr 1/(36), 2.
- Earl, L.M. (2013) *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. London: Corvin Press, Thousand Oaks.
- Haney, W. (1991) We Must Take Care: Fitting Assessments to Functions. W: V. Perrone (red.) *Expanding Student Assessment*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, za: Earl, L.M. (2013) *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. London: Corvin Press, Thousand Oaks.
- Hattie, J. (2008) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- MEN (2015) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*. Dz.U 2015 poz. 843, 18 czerwca 2015 r.
- Mansell, W., James, M., The Assessment Reform Group (2009) *Assessment in Schools. Fit For Purpose? A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. London: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme.
- Turek, A. (2011) Ocenianie wspierające uczenie się. W: *Języki Obce w Szkole. Nauczanie wczesnoszkolne*, nr 1, 12.
- Wiggins, G. (1998) *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 49.

dr Grażyna Czetwertyńska

Adiunkt na Wydziale „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego. Była dyrektorką programu „Szkoła z klasą”. 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. Autorka publikacji na temat metod nauczania i oceniania, dwujęzyczności i edukacji międzykulturowej.