

Urszula Opłocka

Zespół Szkół nr 4 we Wrocławiu
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Mariola Gurgul

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

O niebezpieczeństwach marginalizacji oceniań bieżącego

Wprowadzenie

Od czasu wprowadzenia w naszym kraju sumującego oceniania zewnętrznego odnosimy wrażenie, że wywiera ono zbyt duży wpływ na codzienne ocenianie w klasie szkolnej, gdyż nauczyciele diagnozują głównie to, co sprawdzane jest na egzaminie oraz oceniają zadania, które są wzorowane na tych opracowywanych przez CKE, wykorzystując przy tym głównie sumującą funkcję oceniania. Tymczasem już w 2004 roku J. Potworowski, Polak pracujący na Brunel University w Londynie, przekonywał, że „Od samego mierzenia nic nie rośnie!”¹ oraz lansował w naszym kraju tak zwane ocenianie kształtujące. Chociaż jesteśmy przeciwne rozdzielaniu od siebie funkcji sumującej i formatywnej oceniania, uważamy, że warto przypomnieć nauczycielom, jak oceniać, by wspierać uczenie się uczniów.

W swoim referacie pragniemy przenieść uwagę z egzaminów doniosłych, które przyczyniły się do marginalizacji funkcji kształtującej oceniania (FA), na egzamin powszedni oraz przypomnieć sposoby dobrego wykorzystania narzędzi FA. Przy czym egzamin powszedni rozumiemy jako „wszelkie działania obejmujące ocenianie osiągnięć szkolnych i prowadzące do końcowej oceny wewnątrzszkolnej (na świadectwie szkolnym)”², a odwoływać się będziemy zarówno do literatury polskiej, jak i zagranicznej.

Świadectwa marginalizacji

Chociaż prof. B. Niemierko stosuje termin egzamin powszedni³, podkreślając kształtującą funkcję tego oceniania „w którym komentarz do wyniku uczenia się ma większe znaczenie niż sam wynik. Taki charakter ma większość egzaminów

¹ *Od samego mierzenia nic nie rośnie! Z prof. Janem Potworowskim rozmawia Wiesława Wantuch, „Polonistyka”, czerwiec 2004, s. 46-48.*

² Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 252.

³ Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 302.

wewnątrzszkolnych, dokonywanych w codziennej pracy nauczyciela⁴, wątpimy, by takie jego rozumienie było powszechnie zadomowione w świadomości nauczyciela. Stąd gdy mowa o egzaminach i egzaminowaniu, większość myśli o zewnętrznych sprawdzianach sumujących, które dziś zyskały dużą rangę, gdyż są medialnymi wydarzeniami, a często podstawą oceny pracy szkoły oraz nauczyciela. Z tego powodu nauczyciele znajdują się pod szczególnie silną presją, aby dobrze przygotować swoich uczniów do „najważniejszej gonitwy roku”⁵, stąd też należy się spodziewać, że to oni ulegają pokusie, aby „oceniać pod egzamin”, co widoczne jest chociażby w ich sposobie oceniania w klasie szkolnej.

Dowodem dominacji oceniania zewnętrznego w pedagogiach⁶ oceniania nauczycieli były różne praktyki, które pozwolimy sobie krótko wymienić, powołując się na prowadzone badania⁷:

- procentowe obliczanie wartości zadań,
- tendencja do obniżania wymagań do 30%,
- rozszerzenie zakresu znaczenia wyrażenia „poprawny język”, obserwowanym także przez innych badaczy,⁸
- stosowanie maturalnych kryteriów do oceny zadań typu maturalnego podczas sprawdzania zadań klasowych czy domowych,
- ćwiczenie wypracowania będącego analizą tekstu (lub jego fragmentu) na minimum 250 słów wzorowanego na zadaniu maturalnym będącym dominującą formą dłuższej pracy pisemnej,
- czytanie ze zrozumieniem na ocenę,
- ocenianie prezentacji traktowanej jako rodzaj ustnej wypowiedzi ucznia,
- stosowanie kryteriów w funkcji recenzji pracy,
- zadawanie konspektu zamiast wypracowania, czyli ćwiczenia w budowaniu „klucza”,
- „przycinanie” możliwości zdolnych uczniów do potrzeb egzaminacyjnych standardów.

Podnoszeniu rangi egzaminów doniosłych służy także zainteresowanie tak wielu badaczy. I chociaż nikt z tu obecnych nie zgodziłby się, że diagnostyka obejmuje wyłącznie tego typu egzaminy, to jednak niemający tak dużej świadomości czytelnik konferencyjnych publikacji mógłby odnieść podobne wrażenie. Podstawą takiego utożsamienia może być chociażby tematyka ostatnich konferencji diagnostycznych:

⁴ Ibidem, s. 302.

⁵ Nalaskowski A., *Edukacyjny show*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 19.

⁶ Tym terminem określa się praktykę nauczania w odróżnieniu do pedagogiki, która jest dyscypliną naukową.

⁷ Opłocka U., *Emergencja nauczycielskiej pedagogii oceniania – doniesienie badawcze*, Kraków 2008.

⁸ Dolata R., Putkiewicz E., Wilkomirska A., *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje. Raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.

- XIV KDE – Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli,
- XIII KDE – Uczenie się i egzamin w oczach uczniów,
- XII KDE – O wyższą jakość egzaminów szkolnych,
- XI KDE – Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej – perspektywy informacyjne egzaminów szkolnych,
- VII KDE – Dawne i nowe formy egzaminowania.

I chociaż wśród prezentowanych referatów zdarzają się i takie, które główny temat konferencji odnoszą do codziennej szkolnej praktyki, jest to zjawisko marginalne i nie sposób zauważyć, że termin „egzamin” przywołuje głównie wypowiedzi na temat egzaminów doniosłych, czyli tych zewnętrznych.

Efektom tego jest utożsamianie przez wielu nauczycieli diagnostyki edukacyjnej z egzaminami doniosłymi oraz popularnymi w szkole diagnozami (sprawdzającymi zresztą głównie kompetencje niezbędne na kończącym ten etap edukacji egzaminie), za które uczniowie nie otrzymują ocen, zresztą jak dowodzi M. Taras zupełnie niesłusznie⁹, a nauczyciele często koncentrują się na stworzeniu i oddaniu dyrekcji stosownego planu naprawczego, zamiast na informacji wspomagającej uczenie się skierowanej do każdego ucznia. W efekcie szkolne diagnozy zaspokajają potrzeby biurokracji, ewentualnie nauczyciela, czasem klasy, gdyż na ich podstawie nauczyciel może dostosować swoje wymagania do jej potrzeb, rzadko ucznia. Według nas rzadko, bo nie jest praktyką powszechną analizowanie jej wyników indywidualnie z każdym uczniem ani opatrywanie obszernym, kształtującym komentarzem.¹⁰

Wszystkie powyżej wskazane dowody przekonują nas, że ocenianie zewnętrzne niepokojąco zdominowało ocenianie bieżące, niebezpiecznie marginalizując wagę kształtującej funkcji oceniania.

Po co diagnoza

„Upraszczając, możemy powiedzieć, że przedmiotem diagnostyki edukacyjnej są warunki, przebieg i wyniki czynności uczenia się”¹¹. Wymieniając metody diagnostyki, którymi może posłużyć się każdy nauczyciel, B. Niemierko wymienia: obserwację, wywiad, ankietę, eksperyment, zaś przedstawiając rozwój diagnostyki edukacyjnej w Polsce poprzez przegląd problematyki pierwszych siedmiu konferencji poświęconych tej tematyce, zauważa, że podczas konferencji w 2001 roku w Krakowie „uczestnicy konferencji umocnili się w przekonaniu o diagnostycznej doniosłości egzaminów szkolnych”¹². To spostrzeżenie dodaje

⁹ Taras M., *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, “Pedagogy, Culture & Society”, Volume 15, Number 1, 2007, s. 66.

¹⁰ Ostatnie spostrzeżenie sformułowałam na podstawie rozmów przeprowadzanych z nauczycielami języka polskiego szkół średnich prowadzonych podczas badań oraz podczas prywatnych rozmów w środowisku nauczycieli szkół średnich nie ma charakteru generalizującego (U. Opłocka).

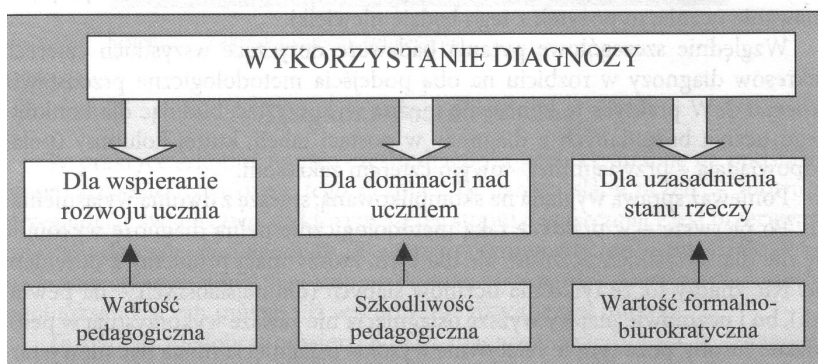
¹¹ Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 72.

¹² Ibidem, s. 81.

do wcześniej wymienionych metod diagnostycznych egzamin szkolny, które to pojęcie obejmuje nie tylko egzaminy doniosłe, takie jak matura zewnętrzna, ale również egzamin powszedni, czyli sytuację oceniania w szkole.

K. Stróżyński nie utożsamia diagnozy z ocenianiem, uważa, że diagnoza, czyli odpowiedź na pytanie „Jaki jest uczeń?” bywa niesłusznie formułowana jedynie na podstawie jego ocen, a powinna być uzupełniona obserwacją uczenia się ucznia, jego zachowań oraz sposobu wykonywania zadań¹³. Oznacza to, że traktuje on ocenianie jako element składowy i niedoskonały diagnozy ucznia, jakiej dokonuje nauczyciel. My jednak termin diagnoza chcemy potraktować jako odpowiedź na inne pytania, a mianowicie: „Jaki jest stan wiedzy i umiejętności ucznia?” oraz „Jakie są jego słabe i mocne strony w tym zakresie?” Te pytania pozwoliłyśmy sobie wyprowadzić ze słownikowej definicji diagnostyki technicznej¹⁴; pozwalają one utożsamiać diagnozowanie z ocenianiem. O tym, że nie jest to nadużycie przekonuje A. Woolfork, zaliczając obserwację i wywiad (wg Niemierki służące diagnostyce) do sposobów nieformalnego oceniania ucznia, to znaczy takiego, podczas którego nie stawiamy ocen, jest ono jednak istotne, ponieważ służy wspomaganie jego uczenia się.

K. Stróżyński obrazowo pokazuje sposoby wykorzystania diagnozy edukacyjnej.



Schemat 1. Wykorzystanie diagnozy¹⁵

W powyższym schemacie zauważa, że jedynie naprawdę wartościowym celem diagnozowania jest wspieranie rozwoju ucznia. Tymczasem zbiurokratyzowanie oprawy diagnoz w szkole na pewno nie realizuje tego celu. Wątpimy także, by temu służyły analizy wyników egzaminów zewnętrznych, które zresztą na poziomie matury z języka polskiego (ale także innych przedmiotów) nie są w ogóle komunikowane uczniowi. Wszystkie te interpretacje wyników egzaminu maturalnego mają więc jedynie wartość formalno-biurokratyczną.

¹³ Ibidem, s. 70-71.

¹⁴ Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978, s. 393.

¹⁵ Stróżyński K., *Wykorzystanie diagnozy edukacyjnej*, Lublin 2006, s. 67.

Tym bardziej martwi fakt marginalizacji oceniania wspierającego uczenie się ucznia. Niedostateczne poświęcenie mu uwagi może zaowocować tym, że zamiast być wartościowe, stanie się pedagogicznie szkodliwe. Tak się dzieje, według K. Stróżyńskiego, gdy diagnoza edukacyjna pomaga zidentyfikować słabe strony ucznia, a nauczyciel później te informacje wykorzystuje przeciwko niemu. Sądzymy jednak, że szkodliwe jest także każde diagnozowanie, które służy jedynie interesom nauczyciela, więc chociażby takie, gdy jest „to po prostu uzasadnienie wystawionego stopnia, uzasadnienie niepowodzeń szkolnych przyczynami leżącymi po stronie ucznia, a nie nauczyciela”¹⁶. Osobiście zaproponowałybyśmy trochę inne wyjaśnienie - dzieje się tak, gdy nauczyciel stosuje jedynie ocenianie w funkcji sumującej. By temu przeciwdziałać, pozwolimy sobie przypomnieć, jak wykorzystywać funkcję FA.

Zdaniem P. Blacka, D. Wiliama esencjonalnymi składnikami oceniania formatywnego jest:

- „zadawanie pytań,
- informacja zwrotna,
- dzielenie się z uczniami kryteriami,
- samoocena”¹⁷.

Efektywne zadawanie pytań

M. B. Rowe zbadał, że „średni czas, jaki upływa od zadania przez nauczyciela pytania do podjęcia przez niego interwencji, jeśli nie pojawiła się odpowiedź, wynosi zaledwie 0,9 sekundy”¹⁸. To dla wielu uczniów zbyt mało, by zebrać myśli. Także nauczyciele oczekujący tak błyskawicznych odpowiedzi zadają pytania zamknięte, skłaniające nie tyle do myślenia, co przypomnienia sobie zapamiętanych informacji. Natomiast gdy nauczyciele wydłużyli czas oczekiwania na odpowiedź, Rowe zauważył pozytywne zmiany:

- „odpowiedzi były dłuższe,
- zmniejszyła się liczba przypadków braku odpowiedzi,
- odpowiadający uczniowie byli bardziej pewni siebie,
- uczniowie kwestionowali i/lub udoskonalali odpowiedzi innych uczniów,
- uczniowie proponowali więcej różnorodnych objaśnień”¹⁹.

Z tego powodu P. Black, Ch. Harrisom, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam postulują zwiększanie czasu oczekiwania na odpowiedzi oraz zwracają uwagę na jakość zadawanych pytań. Ich zdaniem dobrze postawione pytanie rozwija myślenie i skłania do dyskusji. Zalecają rezygnację z pytań rutynowych i faktograficznych,

¹⁶ Stróżyński K., *Wykorzystanie diagnostyki edukacyjnej*, Lublin 2006, s. 66.

¹⁷ Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *„Jak oceniać, aby uczyć?”*, Warszawa 2006, s. 43.

¹⁸ Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *„Jak oceniać, aby uczyć?”*, Warszawa 2006, s. 45.

¹⁹ Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *„Jak oceniać, aby uczyć?”*, Warszawa 2006, s. 46.

a w zamian zadawanie takich, które „służą do wydobycia tego, co uczniowie rozumieją i do wspólnego uczenia się podczas lekcji”.²⁰ Takie pytania wymagają przemyślenia, często podważają popularne, błędne przekonania lub prowokują do dyskusji. Ich zdaniem warto też zachęcać do poszukiwania odpowiedzi w grupie, bo współpraca obniża stres związany z możliwością popełnienia błędu oraz zrezygnować z podnoszenia rąk przez uczniów znających odpowiedzi, aby uniknąć zbytecznego konkurowania. Poprzez zadawanie pytań można także wspólnie z uczniami ustalić kryteria oceniania, a na tej podstawie także uczyć planowania własnej pracy.

Informacja zwrotna wspierająca aktywność uczenia się

P. Black, Ch. Harrisom, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam zauważają, że „wysiłek, jaki wielu nauczycieli wkłada w ocenianie prac uczniów, jest prawdopodobnie skierowany w niewłaściwą stronę. Ocena liczbowa nie mówi uczniowi, jak ma się poprawić, a to z kolei oznacza stratę okazji do lepszego uczenia się”.²¹ Zdaniem A. Woolfork, uczniowie potrzebują pomocy przy analizie błędów i tego może dostarczyć im właściwy komentarz do oceny. Dziś chciałbyśmy zwrócić szczególną uwagę na jakość informacji zwrotnej (*feedback*), czyli na komentarze nauczycieli do oceny sumującej, bowiem nie każdy będzie miał charakter kształtujący.

Sądzymy, że można mówić o dwóch typach komentarza do oceny, pierwszy ma charakter wartościujący, drugi zaś kształtujący. Wartościująca informacja zwrotna może być pozytywna, np. *gratulacje* lub negatywna, np. *przykro mi, stać cię na więcej*.²² Taki wartościujący pozytywnie komentarz może zaspokajać u ucznia potrzebę akceptacji i tym samym motywować go do dalszej pracy, ale nie daje mu wskazówek, jak pracować lepiej. Tymczasem uzasadnienie oceny poprzez wskazanie błędów, jak zauważa A. Woolfork, prowadzi do tego, że uczniowie poszukują innych strategii, aby osiągnąć sukces. Taką drogę wskazuje dobrze sformułowany komentarz kształtujący.

M. Elawar i L. Corno twierdzą²³, że podczas uzasadniania oceny nauczyciel powinien odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Co jest zasadniczym błędem?
2. Co jest prawdopodobną przyczyną wystąpienia tego błędu?
3. Jaką radę dla ucznia sformułuję, by nie popełnił błędu w przyszłości?
4. Jakie są pozytywne elementy w pracy ucznia, które mogą docenić?

Odpowiedź na powyższe pytania skłania nauczyciela do określenia zarówno

²⁰ Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., „*Jak oceniać, aby uczyć?*”, Warszawa 2006, s. 52.

²¹ Ibidem, s. 58.

²² Obydwa cytaty to wypowiedzi nauczycielki języka polskiego i mojej rozmówczynie - Ali.

²³ Woolfolk A., *Pädagogische Psychologie*, 10. Auflage – bearbeitet und übersetzt von Prof. Dr. Ute Schönplüg, Pearson Studium, München-Boston-San Francisco-Harlow, England-Don Milis, Ontario-Sydney-Mexico City-Madrit-Amsterdam 2008, s. 636-715.

pozytywnych, jak i negatywnych elementów wykonanego zadania, ale na tym nie poprzestaje, bowiem kształtujący komentarz musi jeszcze dawać uczniowi wskazówki, co może zrobić, by niedoskonałości zniknęły, czyli mówi, jak uczyć się skuteczniej.

Samoocena i ocena koleżeńska

„Uczniom bardzo trudno jest osiągnąć cel uczenia się, dopóki nie zrozumieją tego celu oraz nie ocenią, czego potrzebują, by ten cel osiągnąć. Dlatego samoocena jest niezbędna w uczeniu się”²⁴

Nie każda samoocena jest podstawą do uczenia się ucznia. B. Oelszlaeger zauważa, że „samokontrola i samoocena są swoistego rodzaju działaniami metainformacyjnymi. Uczniowie jako podmioty tych działań, porównując stan rzeczywisty z wyznaczonym przez siebie lub przyjętym celem, dokonują wielu operacji intelektualnych w oparciu o informacje uzyskane dzięki porównywaniu, analizowaniu, abstrahowaniu, uogólnianiu itp. Włączają pozyskiwane informacje poprzez posiadany już system pojęć do systemu wiedzy. Tworzą w ten sposób nowy jej zasób (wiedza przedmiotowa, deklaratywna). (...) Podjęty przez nie proces poznawczy jest efektywny, w rezultacie zaczynają „wiedzieć że” i :wiedzieć jak”. Zaczynają więc kreować własną edukację”²⁵. Uczniowie nie od razu radzą sobie z samooceną i oceną koleżeńską, ponieważ często na początku nie potrafią wskazywać realistycznych celów, ale dzięki ćwiczeniom i odpowiednim komentarzom nauczyciela nabywają tę umiejętność.

Zdaniem A. Woolfork dobrym sposobem wdrażania do samooceny jest organizowanie z uczniami wystaw, przy czym przedmiotem ekspozycji są ich wytwory będące efektem realizacji zadań praktycznych. Walorem takich zadań jest konieczność eksperymentowania, obserwacji i poszukiwania rozwiązań. Uczeń musi wykorzystać swoje umiejętności i pomysłowość, a także zastanowić się, jak najlepiej pozostałym przedstawić wyniki oraz zaakceptować krytykę. Przygotowanie wystawy zajmuje niestety sporo czasu. Warto też zaprosić na nią publiczność. Uczniowie uczą się oceniać poprzez wybór najlepszej pracy z zastosowaniem wcześniej przygotowanych kryteriów. Nauczyciel lub oni sami określają, co było dobre, a co należy poprawić. Przy ocenianiu wystaw ważną rolę odgrywa zapewnienie tych samych szans i jednakowe traktowanie, co bywa trudne, ponieważ jedni uczniowie mogą posiadać w domu sprzęt ułatwiający im pracę, natomiast inni nie mają do niego dostępu. Także społeczne pochodzenie i ewentualna pomoc rodziców może być przyczyną zachwiania równości szans.

Warto trenować samoocenę i ocenę koleżeńską, ponieważ motywuje to uczniów do lepszej pracy, skłania do dobrego przyjmowania krytyki, a także poprawia komunikację między uczniami a nauczycielem.

²⁴ Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *„Jak oceniać, aby uczyć?”*, Warszawa 2006, s. 63.

²⁵ Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007, s. 50.

Nieformalne ocenianie formatywne – dziennik ucznia

Sądzymy, że można wskazać przypadki, gdy nauczyciel dokonuje wyłącznie oceniania kształtującego, bowiem ocenianie postępów ucznia może mieć charakter formalny i nieformalny. Pierwszy przypadek ma miejsce, gdy jednocześnie jest stawiana ocena, drugi nie powoduje wystawienia stopnia. Do nieformalnych sposobów oceniania formatywnego A. Woolfork zalicza m.in. obserwację, wywiad, dzienniki i samoocenę ucznia. W zasadzie zawsze nauczyciel ocenia nieformalnie, gdy stawia pytanie i obserwuje, jak uczeń wykorzystuje swoje umiejętności, odpowiadając. O ile obserwacja, wywiad i samoocena są powszechnie stosowane to proponowane przez A. Woolfork w pracy z młodszym uczniem dzienniki, znacząco różnią się od znanych nam powszechnie dzienniczków wypełnianych przez wpisy nauczycieli. W owych dziennikach (własnych lub grupowych) uczniowie klas młodszych regularnie dokonują wpisów na temat tego, czego już się nauczyli, a także opisują swoje obawy i wyobrażenia. Według autorki prowadzące je dzieci nie tylko dzięki temu zrobiły znaczne postępy w pisaniu, ale i nauczyciele, czytając je, mogli lepiej poznać uczniów oraz ich edukacyjne potrzeby. Tu niewątpliwie dochodzi do oceniania służącego uczeniu się, o ile nauczyciel zechce wykorzystać swoje spostrzeżenia/diagnozę do przekazania uczniowi informacji zwrotnej.

Podsumowanie

Powyższa prezentacja dowodzi, że ocenianie dla uczenia się nie jest nowością w polskiej edukacji. W zasadzie wystarczyłoby sięgnąć do korzeni i, jak sugeruje D. Gołębiak²⁶, zamiast ulegać złudnemu efektowi nowości, przypomnieć, czym jest konstruktywne ocenianie bieżące. Jednak dziś, gdy uległo ono zdiagnozowanej powyżej marginalizacji, warto podobnie jak w Wielkiej Brytanii, akcentować dwie funkcje oceniania bieżącego – formatywną i sumującą, po to, by wydobyć z cienia tak ważne dla ucznia ocenianie dla uczenia się. Bowiem „Ocenianie w szkole, jeżeli ma mieć sens, musi służyć temu, czemu ma służyć szkoła, cała dydaktyka i wychowanie. Musi służyć rozwojowi ucznia. Jeżeli tak, to musi ono być zindywidualizowane. Zwróćmy uwagę, że nie mówimy o „rozwoju uczniów”, ale o „rozwoju ucznia”²⁷.

²⁶ Gołębiak D., *Komplementarność oceniania zewnętrznego i wewnętrznego?* wykład, DSW, Wrocław 10.12.2007.

²⁷ Stróżyński K., *Wykorzystanie diagnozy edukacyjnej*, Lublin 2006, s. 74.

Bibliografia:

1. Dolata R., Putkiewicz E., Wiłkomirska A., *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje. Raport z badań.*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
2. Gołębiak D., *Komplementarność oceniania zewnętrznego i wewnętrznego?* wykład, DSW, Wrocław 10.12.2007.
3. Nalaskowski A., *Edukacyjny show*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
4. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
5. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 72.
6. *Od samego mierzenia nic nie rośnie! Z prof. Janem Potworowskim rozmawia Wiesława Wantuch*, „Polonistyka”, czerwiec 2004, s. 46-48.
7. Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007.
8. Opłocka U., *Emergencja nauczycielskiej pedagogii oceniania – doniesienie badawcze*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2008, s. 154-161.
9. Stróżyński K., *Wykorzystanie diagnozy edukacyjnej*, Lublin 2006.
10. Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978.
11. Taras M., *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, “Pedagogy, Culture & Society”, Volume 15, Number 1, 2007, s. 53-68.
12. Woolfolk A., *Pädagogische Psychologie*, 10. Auflage – bearbeitet und übersetzt von Prof. Dr. Ute Schönplflug, Pearson Studium, München-Boston-San Francisco-Harlow, England-Don Milis, Ontario-Sydney-Mexico City-Madrit-Amsterdam 2008, s. 636-715.